

Monatshefte

für deutsche Sprache und Pädagogik.

(Früher: Pädagogische Monatshefte.)

A MONTHLY

DEVOTED TO THE STUDY OF GERMAN AND PEDAGOGY.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang XIX.

Dezember 1918.

Heft 10.

An unsere Leser.

Mit der vorliegenden Nummer sehen wir uns gezwungen, das monatliche Erscheinen unserer Zeitschrift einzustellen. Unsere Leser werden die Gründe dieses Schrittes verstehen, ohne dass wir darauf weiter eingehen; redeten ja die Berichte über die Geschehnisse im Gebiete des deutschen Unterrichts, die wir im Laufe der letzten anderthalb Jahre brachten, eine nur allzu deutliche Sprache.

Während der 19 Jahre unseres Bestehens war es unser Bestreben, der Sache des deutschen Unterrichts zu dienen. Wir waren von der Überzeugung getragen, dass derselbe einen Platz im modernen Schulplane haben müsse, nicht allein seines formalen Bildungswertes und seines praktischen Nutzens wegen, sondern auch deshalb, weil das, was die Sprache vermittelte, Kenntnis der deutschen Literatur, Vertrautheit mit deutschem Denken und Schaffen, für unsere werdende Nation zu einer Kraftquelle ausgestaltet werden könnte. Die gewaltige Kriegswoge, die die Völker der Erde bis ins Innerste zerwühlte, riss auch das, was für den deutschen Unterricht hierzulande getan worden war, mit sich fort. Unserer Tätigkeit wurde der Boden unter den Füßen weggenommen, und wir weichen der Übermacht.

Indem wir von unseren Lesern und Mitarbeitern Abschied nehmen, drängt es uns, ihnen allen für die treue Freundschaft und Unterstützung, die sie uns zu teil werden liessen, herzlichst zu danken. Durch die vielen Jahre der gemeinsamen Arbeit hatte sich zwischen ihnen und uns ein Zustand aufrichtiger Kollegialität und gegenseitigen Verstehens herangebildet, der uns jetzt unseren Schritt nur noch schwerer macht. Wir geben uns aber der Hoffnung hin, dass diese Gesinnung uns auch über die schwere Prüfungszeit hinaus erhalten bleiben wird. Die Woge, die uns scheinbar alles entrissen hat, wird auch wieder so manches ans Ufer zurücktragen, und man wird mehr vielleicht als früher geneigt sein, dem Studium des Deutschen den ihm gebührenden Platz im öffentlichen Erziehungswesen einzuräumen. Dafür sollten uns der im Grunde gesunde Sinn des Amerikaners und die unserer Sache innewohnende Kraft Bürge sein.

Um auch künftighin in Verbindung mit unseren Lesern zu bleiben und sie über den Stand unserer Sache auf dem laufenden zu halten, beabsichtigen wir, in der Zukunft Jahrbücher herauszugeben. Wir hoffen, dass diese in nicht zu langer Zeit wieder durch die regelmässigen monatlichen Ausgaben werden ersetzt werden können.

Wir sehen mutvoll in die Zukunft, und unser Abschiedsgruss an unsere Freunde sei darum ein hoffnungsvolles *auf Wiedersehen!*

Im Namen der Herausgeber und der Schriftleitung:

Max Griebisch.

Zum Geleit.

Darf ich den Monatsheften, die wir so ungern scheiden sehen, einige Geleitworte aus dem Munde unserer Grossen, die mir selbst in diesen dunklen Tagen Trost gebracht haben, mit auf den Weg geben?

Luther schreibt im Jahre 1530 an den um die Lage der protestantischen Sache besorgten *Melanchthon*: „Du zerquälst dich, weil du Ausgang und Ende der Sache nicht mit Händen greifen kannst. Ja, wenn du's begreifen könntest, so wollte ich mit der ganzen Sache nichts zu tun haben, viel weniger Führer sein. Gott hat sie an einen Ort gestellt, den du trotz all deinem Wissen und Können nicht kennst: er heisst Glaube. Da haben alle die Dinge, die man nicht sieht, ihren Stand. Wenn einer versucht, diese unsichtbaren Dinge sichtbar und greifbar zu machen, der empfängt Sorgen und Tränen als der Mühe Lohn. Der Herr hat gesagt, er wolle im Dunkeln wohnen, und hat die Finsternis zu seinem Gezelt gemacht.“

Goethe sagt in seinen *Maximen und Reflexionen*: „Es gibt keine Lage, die man nicht veredeln könnte durch Leisten oder Dulden.“ Und den greisen erblindeten *Faust* lässt er sprechen:

Die Nacht scheint tiefer tief hereinzudringen,
Allein im Innern leuchtet helles Licht.

K. Fr.

(Offiziell.)

Nationaler Deutschamerikanischer Lehrerbund.

Vorstandssitzung am 19. Oktober 1918.

Den Vorsitz führte der Präsident *Leo Stern*, Milwaukee.

Anwesend waren ausserdem: der Vize-Präsident *Martin Schmidhofer*, Chicago, der Schatzmeister *B. C. Straube* und als beratende Mitglieder *Seminar-Direktor Max Griebsch* und Herr *John Eiselmeier*.

Folgende Beschlüsse wurden nach eingehender Beratung einstimmig angenommen:

Da infolge der Zeitverhältnisse und der Allgemeinlage des Deutschunterrichts der Augenblick für die Abhaltung eines Lehrertages nicht absehbar ist, und da die „Monatshefte“, das Organ des Lehrerbundes, nach Ablauf des Jahres 1918 vorläufig nicht weiter veröffentlicht werden, wurde beschlossen, dass der Vorstand weiter im Amt verbleibe, aber von den 110 gegenwärtigen Mitgliedern des Bundes für 1919 keinen Beitrag erhebe.

Der Vorstand glaubt, dass er durch die Annahme dieser Beschlüsse im Sinne der Mitglieder handelt.

Der vorgelegte Bericht des Schatzmeisters weist einen Barbestand von \$412.27 in der Bundeskasse auf. Hierauf Vertagung.

Leo Stern,
Vorsitzer.

B. C. Straube,
Schriftführer, pro tem.

Modern Language Study in Great Britain.*

That ignorance of language is a serious obstacle to the development of foreign trade, and especially that ignorance of enemy peoples and their languages has hampered Great Britain's war efforts, are important conclusions reached by a committee of distinguished men appointed in August, 1916, by Mr. Asquith, then prime minister of Great Britain, to inquire into the position of modern languages in the educational system of the nation.

The report of the committee, recently made public, is exhaustive and well-considered. It gives first place to French in the history of modern civilization, though the literature of England may have exceeded that of France, and Germany may have excelled in the actual bulk and volume of scientific work during recent years. For Englishmen, German is rated in practical value as second only to French, and on the strictly commercial side German is probably superior.

The chairman of the committee was Stanley Leathers, civil service commissioner and one of the editors of Cambridge Modern History. Among the other members were Sir Maurice de Bunsen, British ambassador at Vienna when war was declared; Dr. H. A. L. Fisher, who was a member of the Government committee on German outrages and who resigned his place on the modern language committee to become president of the board of education; Dr. Walter Leaf, the banker and a translator of Homer; and Sir James Yoxall, who at one time was the royal commissioner on secondary education.

The report discusses such topics as the history of the study of modern languages in Great Britain; the neglect of modern studies; the value of modern studies; the relative importance of the several languages; the means of instruction; the supply and training of teachers for schools; the method of instruction; and ends with a summary of conclusions and recommendations. It is a safe prediction that this report will be esteemed as a valuable contribution to the discussion of the place in present-day education of modern language study. It deserves the careful study of the educators of this country as they approach problems of educational reconstruction and readjustment. The following excerpts from the report are of special interest:

* This article reprinted from No. 7 of "School Life", published by the Department of the Interior, Bureau of Education, contains literal excerpts from the report of the committee appointed to inquire into the position of modern languages in the educational system of Great Britain. It will serve our readers as a supplement to the article in the November issue of the Monatshefte. (The editor.)

The evidence collected by us seemed conclusive as to the need of foreign languages in business, especially under the new conditions which may be expected to prevail after the war. Keen emulation will then be encountered; lost ground must be recovered; new openings must be found; in countries where we felt secure we shall find our footing precarious. So large is the part of our industrial product marketed abroad, so great is our capital invested in foreign countries, so universal was our carrying trade, so extensive are our financial transactions and influence and the power of our credit, that any impediment to our success will react not only on those firms directly interested in foreign markets, but also on the prosperity of the whole country. Our foreign trade does not comprise the whole of our activities, but the whole of our activities depend upon it. In a great part of our foreign trade a knowledge of languages, a knowledge of foreign countries and of foreign peoples, will be directly and abundantly remunerative.

* * * * *

No country can afford to rely on its domestic stores of knowledge. The whole civilized world is a co-operative manufactory of knowledge. In science, technical and pure, in history, antiquities, law, politics, economics, philosophy, new researches are constantly leading to new discoveries, new and fruitful ideas are giving new pointers to thought, new applications of old principles are being made, old stores are being rearranged, classified, and made available for new purposes. In this work all the civilized countries of the world collaborate, and in no branch of knowledge, abstract or concrete, disinterested or applied to the uses of man, can the specialist neglect the work of foreign students. To obtain access to these sources of knowledge some languages are more useful than others, but many have at least a limited utility. The knowledge contributed by foreigners to the common store is useful to commerce and industry, but most of all it is needed in the universities which have all learning for their province.

* * * * *

The war has made this people conscious of its ignorance of foreign countries and their peoples. A democratic government requires an instructed people, and for the first time this people is desirous of instruction. Such instruction can not in the nature of things be universal; it must proceed from the more instructed to the more ignorant. It can not be said that before the war knowledge of foreign countries and their peoples was sufficient in ministers, politicians, journalists, civil servants, university professors, schoolmasters, men of business, or in any class of those whose function it is to instruct or guide the public. Further, those few who had important knowledge to impart found no well-informed and in-

terested public to take up and spread this information. Thus the masses and the classes alike were ignorant to the point of public danger.

Ignorance of the mental attitude and aspirations of the German people may not have been the cause of the war; it certainly prevented due preparation and hampered our efforts after the war had begun; it still darkens our counsels. Similar ignorance of France, greater ignorance of Italy, abysmal ignorance of Russia have impeded the effective prosecution of the war, and will impede friendly and co-operative action after the war is over. We need a higher level of instruction in those whose duty it is to enlighten us; we need a far greater public, well informed and eager to understand; we need in all some interpenetration of knowledge and insight. The gradual dissipation of national ignorance is the greatest aim of modern studies. They can only work through the few to the many, through the many to the multitude. But neither the higher instruction of the few, nor the broader instruction of the many, nor the dissemination of sound views in the multitude, can be safely neglected in a democratic country. In this field modern studies are not a mere source of profit, not only a means of obtaining knowledge, nor an instrument of culture; they are a national necessity.

For the acquisition of sound knowledge of any foreign country a speaking knowledge of the language is the first necessity. Hundreds of thousands of British citizens traveled in France before the war; but only a minimal percentage got any knowledge of the French people, because the others could not converse with the inhabitants in their own language. Of those who knew the language only a fraction had the historical and literary knowledge and the general enlightenment to make the best use of foreign travel and residence. Here also many must be instructed in order that a few may make good. Speaking is indispensable for this purpose, but reading is also necessary.

Much may be learned about foreign countries by studying their literature and their newspapers from works of history, and other stores of information. For what foreign country have we encyclopaedic handbooks of its art, its institutions, its biography, its geography, its philosophy, such as we possess for Greece and Rome? For France, Germany, Italy, Russia we need a series of works, dealing with their history in the fullest and widest sense, not less complete, reliable, and exhaustive, than the treatises that have been compiled for Greece and Rome. The economic study alone of each of these and of many other countries would amply repay the nation that knew how to encourage and reward such studies. If modern studies are broadly conceived and duly honored and recompensed, the example of the classics shows that the work will be done.

The importance of any language may be judged by the significance

of its people in the development of modern civilization, by the intrinsic value of its literature, by its contribution to the valid learning of our times, and by its practical use in commercial and other national intercourse. French is by far the most important language in the history of modern civilization. France was ahead of Italy in the medieval revival of learning. The University of Paris was the chief source of light to Europe from the days of Abelard for three hundred years. Italy took the lead in that later revival which is known as the Renaissance, and when she fell a victim to the discordant political ambitions of foreign powers, of the Papacy, and of her own princelings, it was France who with her help carried on the great tradition.

The continued progress of France was never arrested by civil discord, by unlimited autocracy, or even by the convulsive crisis of her great Revolution. For three hundred years France was the acknowledged leader of Europe in the arts, sciences, and the fashions. In literature alone among the arts has she an equal or a superior in England. In the actual bulk and volume of her scientific work France may, during the last half century, have fallen behind Germany, but by vivifying and pregnant ideas she has made the whole world her debtor, and in the lucidity and logical consistency of her interpretation of life she has no rival.

We are her debtors above all other peoples, for England was during four centuries the pupil, and afterward the enemy and rival, but always in some degree under the influence of France. Even for practical purposes the great majority of our witnesses give French the first place. Not only is French the language of diplomatic intercourse, but in countries where English has not established itself, French is found most commonly useful as an intermediary between any two persons of different nationality. Physical propinquity also gives French a special value for Englishmen; and recent calamities confronted and endured together should create an eternal bond of sympathy between the two nations.

Fundamental diversity of character and temperament render mutual comprehension difficult, but once established it should serve to correct some of our national defects. In mere matter of language, as in other things, the two nations seem destined to serve as complementary one to the other. Our careless articulation may be corrected by the precise and studied utterance of the French, our modes of written expression might gain much from study of the perspicuous phrasing, local construction, and harmonious proportions of their prose. From every point of view French is, for us, above all, the most important of living tongues; it has, and it should retain, the first place in our schools and universities.

Before the war German was, perhaps, the first language from the point of view of information. Its preeminence was attained somewhat

rapidly—in the course of the nineteenth century, and especially in the last 40 years. In philosophy and in those sciences and quasi-sciences in which new knowledge is constantly acquired and general conceptions undergo frequent modifications, no student who wished to keep abreast of the times could afford to ignore German publications. This position was strengthened by the industry and competence of German translators. Important works of learning and literature, produced in languages not generally known, such as Dutch and Russian, were often accessible only in German translations. The German supremacy was skillfully fostered by the admirably organized German book trade and extended not only to the natural sciences, but to the whole field of philology and antiquities and, to a large part, of history.

From the practical point of view German was second in value to French alone, and on the strictly commercial side probably equal, or even superior, to it owing to the wide extension of German activity and the general use of German in the business of Russia and the Balkan Peninsula. Thus far there is no room for difference of opinion. The further questions that naturally arise as to the real measure of civilization's debt to Germany and the comparative value of her literature we do not propose to discuss. The time is hardly propitious for their dispassionate consideration.

No doubt as a factor of the first magnitude in shaping the destiny of Europe during the last hundred years Germany must retain a permanent and compelling interest to the historical student, though the estimate of the causes which have raised her to that position may undergo changes in the opinion of succeeding generations. And on this, also, there will be general agreement. After the war the importance of Germany must correspond with the importance of Germany. If Germany after the war is still enterprising, industrious, highly organized, formidable no less in trade than in arms, we can not afford to neglect her or ignore her for a moment; we can not leave any of her activities unstudied. The knowledge of Germany by specialists will not suffice; it must be widespread throughout the people. A democracy can not afford to be ignorant.

We may indicate one point in particular which is likely to be of importance at the end of the war. It will in any case be impossible to oust the use of German in commerce, even for our own purposes at home, apart from any question of competition in neutral countries. The mere settlement of pre-war accounts with Germany will be a long and difficult matter. If we are not ourselves able to supply men who have sufficient knowledge of German to conduct the necessary correspondence, strong incentive will be offered to revert to the old practice of employing qualified German clerks for the purpose.

This is only one of many considerations which lead us to the conclusion that it is of essential importance to the Nation that the study of the German language should be not only maintained, but extended. Unfortunately, the problem may not prove to be so simple as it seems. Is it certain that after the war public opinion will at once be ready to give an improved position to German in schools? Yet wisdom and prudence demand that its position should be improved, for during the early part of this century the study of German was not going forward, but backward.

Reading.

J. D. Deihl, Wisconsin High School, University of Wisconsin.*

It is a generally recognized fact among modern language teachers that the discussion of methods of teaching reading touches the heart of our whole problem. Whatever we may wish to do in the way of laying a foundation for a later speaking knowledge, whatever general grammar instinct we may wish to develop, whatever habits we may wish to teach: it is with the development of at least a moderate ability to read the language that the vast majority of teachers have chiefly to do. For this reason no scattering of effort that will detract from success in teaching reading ability must be permitted. Real reading means, of course, the comprehending of the sense of a text without the mediation of translation, dictionary work, analysis or parsing. This is our aim. In whatever work we do, let us keep this ideal clearly before us. To arrive at this goal, however, in the brief time usually at our disposal, makes imperative the skilful use of all the above-mentioned tools. The first work with reading texts is usually in the nature of practice in the use of these tools, and this is justifiable. But the sin of most of our teaching has been that, in a two-year course especially, no effort has been made to get beyond the mere practice phase, and really *read* something with only the thought of content in mind. It is so hard for us to let go of the idea of *absolute thoroughness* and not to catch our breath hard at the thought of passing a word, much less a whole sentence without knowing its innermost shades of meaning! But do we do this in reading English? How many of us enjoy reading Dickens, for instance, or Scott, or Shakespeare, Bret Harte, Mark Twain, Poe, or Longfellow, without in the least being able to define every word and diagram every sentence. To use another illustration, if our vehicle moves so slowly as to sound every depression in the road, the pleasure of the ride is spoiled. "Hitting the high places" is a piece of homely slang that every language teacher needs to keep in mind. Along with the thorough, slow, painstaking work that must be kept up regularly,

* On leave 1918-19 in United States Civil Service.

to be sure, every language class has a right to demand that in some of its reading it be allowed to "hit the high places"; to read the story "by the murders and marriages", with only the aim of enjoyment before it.

With this principle taken for granted, we are ready to consider how each type of reading may be conducted successfully, and where the division is to be made.

a) *Reading for Practice.*

Whatever reading material is contained in the grammar text is put there for grammar drill purposes, and is to be so used. If we take up a reading text in addition to the grammar, as is usually done, it seems only sensible to choose one that can be used as a variant to the grammar work; one to which the principles learned in grammar study can be directly applied; one which does not make too serious an increase in the vocabulary required of the class. Assuming that such a text has been chosen, it must be treated differently from the grammar. There is no object in having *two* books at the same time for drill in supplying lacking endings, changing singulars to plurals, presents to preterites, etc. The reading book must have some intrinsic worth, must contain something the pupil wants to find out, and must be used so that he will both find it out and gain practice that will enable him to find out more with less effort. What are some of the practical devices for accomplishing these ends? The suggestions made here will, it is hoped, be but a spur to each individual teacher, not things to be adopted blindly and followed slavishly.*

Upon first taking up a new reading lesson in the elementary stages of the study, let us say early in the second half-year, it is of importance that the first impression be a correct one. Ordinarily it is a good plan for the teacher to read aloud to the class the lesson to be assigned, or to entrust this to some especially able pupil. (This does not mean that an occasional test in reading new material shall not be given the class. Such a procedure is to be encouraged as leading up to ultimate self-dependence.) It must be borne in mind that the teacher is usually the only correct model the pupil has to follow, and in phrasing, sentence accent, intonation, and the like, imitation is of as great importance as in mere pronunciation drill. Let the teacher read to the class frequently, and let the teacher *prepare carefully* for such reading! It must be well done.

The lesson has been read and the assignment is to be made. Not, "Take this page for tomorrow," but rather, "Read this aloud several times, then go through it carefully, writing in a neat column the phrases and expressions not understood. Not only single words, but whole phrases that

* In connection read A. Méras: *Possibilities in a Reading Lesson*. *Modern Language Journal* 1:10-17, and Marian Whitney: *The Place of Reading in the Modern Language Course*. *Educational Review* LI: 189ff.

cause difficulty are to be written down. Then, and not until then, turn to vocabulary and notes for a thorough study of the "unknowns", writing down the meanings opposite the originals." That is enough for one assignment, and it is not difficult to divide the material into such sections that this much work on each section will occupy the available preparation time for one recitation.

The next day the pupils come with the assignment done. The lesson is again read in German,* preferably a sentence by each pupil. The teacher has, of course, prepared a list of words, phrases and sentences that he thinks the class will not know, and when one of these is reached he asks, *Was bedeutet — — auf Englisch?* or, if the class ought to know a German synonym, *Geben Sie ein anderes deutsches Wort für — —*. For this work the word lists are not consulted.

At the conclusion of the reading of five or ten lines, or any convenient short division of the text, pause is made and the pupils, with books open, answer short easy questions put by the teacher on the basis of the text. These, too, the teacher has, of course, prepared beforehand, the inexperienced teacher in writing. Such work should go fast; if it does not, the material is probably too difficult for the class at that stage, or the questions are too involved. When the whole lesson has been handled in this way, there is still time for considerable other work, in the grammar, for instance, in addition to the time necessary for making the next day's assignment.

This latter consists of a re-assignment of the same section, this time with instructions to translate it into English and also to practice re-narrating it from beginning to end in German. This ought not to require all the preparation time. A grammar assignment may be made in addition or a new section of the reading text be given its initial treatment. Teachers in schools using a long period with supervised study will welcome the opportunity for doing such preparation work as this with the class.

The third day the pupils close their books, the teacher puts German questions to draw out the main content of the section, one or two pupils re-narrate the section in German, and the whole class is given ten minutes to write the re-narration or as much of it as they can. Then *part* of the lesson is translated into English "by ear", i. e., the teacher or a pupil reading "sense groups" if the whole sentences are too long, the class translating with closed books. This is not to be protracted, especially if it is not readily done, but usually the class can do such translation with facility after such thorough preparation. In place of such aural-oral work, or in

* Although the illustrations used in this article are for German, the writer has successfully used the methods suggested here for French also.

addition to it, difficulties in the text can be cleared up or a short written translation test on some passage that the teacher is doubtful about can be given. This completes the work on this section, except the final reading for expression, which can be used as a review. Word lists, German re-narration and the translation into English are collected, the first and last for cursory examination in most cases, to see what pupils are alighting the work, the second for careful correction and future revision by the pupil. The use of a system of note-books is to be recommended.

At first progress will be very slow, but the work will be very thorough and will satisfy the demands of the aim we have set. As the class grows used to such a type of work, a process of alternation, not of complete omission of any one element, will make for speed. For instance, every element except the question and answer, and the re-narration may occasionally be omitted, care being taken to retain most often those types of exercises most needed by the pupils.

In the second year, after the completion of the grammar text, there may be alternated with the above types of work grammar drill and some re-translation into German, thus basing all the work directly on the reading. The grammar drill is perhaps best accomplished by a thorough parsing and analyzing of a short assigned passage.

With a class just beginning the study of *Immensee* a week's assignment worked out on this plan would be somewhat as follows:

First Day:—Pupils bring books to class for first time. Teacher reads first section, *Der Alte*. Class is set at work preparing the word list of unknowns under the guidance of the teacher. The conclusion of this list and the looking up of the definitions is given as the assignment, each pupil to get as much as he can (indeterminate assignment).

Second Day:—Continue work in class on word list. For those who have finished, provide suitable easy reading texts. Assign translation with assistance of word list.

Third Day:—Take up the drill exercises in the book if a direct method edition, such as Scribners', is used, or other forms of drill, as suggested above, if the book offers no help. Assign further drill exercises. Give the next section, *Die Kinder*, its preliminary reading.

Fourth Day:—Rapid drill exercises. Translation into English if desired. Begin word list No. II in class. Collect list No. I. Assign reading of section I for expression and the continuation of word list II.

Fifth Day:—Final reading of section I. Continue word list of section II in class and proceed as on second day.

Note:—If desired, section units may be lengthened as work progresses. Standing (project) assignment of home or outside reading provides for those who have finished preparation before the average. Indivi-

dual check kept on amount read and thoroughness of reading, as indicated later in this article. *

Some of this reading for practice is needed by every high-school class as it studies a modern language. But as ability increases this can be more and more merged into a different, freer, more rapid type of work, as outlined in the general discussion at the beginning of this chapter, which may be called

b) *Reading for Enjoyment of Content.*

This type of work ought to be started soon after the introduction of the class to reading work. After the completion of an assignment as developed above, the teacher reads a page, possibly two pages, slowly and distinctly, the class following with books open. Promptly at the conclusion of the reading, books are closed and in ten minutes a summary in English of what has just been read is called for. The class is warned to avoid becoming entangled in details and to move quickly in thought from parts not fully understood to the easier portions, exerting all energies to understand the principal developments of the section read. At the following recitation the teacher may very well translate rapidly for the class the passage thus read, so that there may be no break in continuity of understanding. In translation, as in reading, the teacher ought occasionally to treat the class to a sample of well prepared and fluent work.

A passage treated in this fashion had best be regarded as permanently finished if the pupils are to be encouraged to look forward to such reading as a goal. From an occasional exercise, say once every two or three weeks in the beginning, it naturally would become more and more frequent until in the third and fourth year it becomes the usual manner of treating a reading lesson, the summarizing being gradually transferred from English to German and the translation omitted.

In addition to this form of class work, indeed, as a development and extension of it, we have outside or home reading. But before discussing that subject a word about the place and use of translation into English seems necessary.

Much of the opposition to translation into English would never have arisen if translation had not been so shamefully abused. Because it required less thought on the teacher's part than any other exercise, and because most human beings are inclined to take the path of least resistance; and furthermore, because secondary school teachers are often expected to carry an impossible burden of duties, translation came quite generally to usurp the major portion of the time in the class period. This tendency was further strengthened by the influence of the prevailing method of dealing with the reading work in ancient languages.

* In connection read J. D. Deihl: *A Plan for Handling Advanced Reading—Texts in Modern Foreign Languages*. *School Review* XXIV: 359-364.

If some plan such as the one outlined above is followed in dealing with our reading material, translation may very well be used as one of the alternative devices, but it must be kept on the same plane as the others, and the teacher must not resort to it with a feeling of relief that *at last* the disagreeable duty of trying those new-fangled devices is performed, now for a good, restful period of passivity! This is the danger for many teachers. If it be further remembered, first, that written translation forms a better exercise for improving the pupil's English than oral translation; second, that oral translation is most effective when combined with ear-training; third, that either oral or written translation naturally form one of the last, not the first exercise on a given passage (except for purposes of sight-reading), the objections to the use of it will melt away. To be sure, we are teaching a foreign language, not English, but just as certain is it that every subject in the curriculum owes a service to the mother-tongue, and moderate use of translation is one of our best means of rendering such service, while we, at the same time, give the final test to our pupils' understanding of the passage. The teaching of *how* to translate naturally falls into the second year, from that point gradually decreasing almost to the vanishing point during the third and fourth years.*

To return now to our outside or home reading, there is no reason why it should not be begun early in the second year, as soon as pupils, by the method described at the beginning of this section, have learned to grasp and summarize essentials in new work as a class exercise. One successful way of starting such extra reading is as follows. It permits of numerous variations, of course.

Have the school purchase a set of supplementary texts of very easy grade, such as Stoltze: *Bunte Geschichten*, Stoltze: *Losse Blätter*, Guerber: *Märchen und Erzählungen*, Kern: *German Stories Retold*, Foster: *Geschichten und Märchen*, sufficient in number to supply the whole class. If the school will not do so, nothing remains but to have the class buy the texts. Assign a certain number of pages or stories (three or four at the start) to be read during a week's time and reported on at some set date, preferably a Monday. If desired, no assignment of other work need to be made for this day as an encouragement, but this ought not to be absolutely necessary. If proper preparation has been made earlier in the course, the class will know how to proceed with such reading without translating. The report can be a class written exercise of ten or fifteen minutes, with

* It might be well here to remind teachers of three or four fundamentals in teaching a class how to translate: 1. Locate all the verb, not neglecting to look for part of it at the end of the clause, in the case of German; 2. By means of case endings locate the subject and objects; 3. Determine the meaning of modifiers and attach them; 4. Follow a literal explanation with an idiomatic translation. Some of these points have been elaborated most helpfully by Dr. B. Q. Morgan in his edition of Leskien's *Schuld* (Oxford).

the option of writing in English at first. This work must not be made so difficult that the joy of reading will be lost because of the fear of the report. The teacher must judge carefully the right moment to *require* the report in German.

After completing one text in this manner, if the class has learned the method well enough, the plan of individual assignments may be begun. This may not be possible before the opening of the third year, but in many cases can be done in the closing weeks of the second year. The teacher, either from the school library, or from his own private collection, brings a number of books into class. He gives up one hour or part of it to a brief discussion of these texts, just pointed enough to arouse interest. It is preferable here to have four or five copies each of several texts. The grade of difficulty should be about that of the reading done in class the preceding semester.

As the pupils express desires, the books are handed them. A purely numerical report is taken each week at a regular time of the number of pages covered and a card catalogue record is kept for each pupil, showing the books read and the rate of progress by weeks. Thus a pupil falling behind can easily be detected and urged to do his best. The daily assignments of class work are limited as the outside reading increases. On the completion of a book the pupil makes an appointment with the teacher for a report, which may be either oral or written, and in the earlier stages at least may well be in English.

The number of pages to be covered in a term or semester is, of course, to be left indeterminate, and the rate of progress determined by the weekly average. This class average, i. e., the average number of pages per pupil shown in the weekly report, is usually sufficient spur to help on the laggards. Some ambitious pupils will read much beyond the average. Some may get so far ahead that it will pay to advise them to make up a year's credit by doing slightly more reading. The reading will prove much more interesting if pupils are encouraged to do it at times when they can read two or three hours at a stretch. It should be put upon about the same plane as their leisure reading in English.

It goes almost without saying that the teacher must be thoroughly familiar with the texts assigned or must read them with the pupils. No special list of texts for outside reading is absolutely necessary, as those of a grade suitable for class work in the preceding semester are usually found satisfactory. There are, however, some texts which on account of length, peculiar nature of contents, or special needs of particular pupils, had best be reserved for outside reading. No hard and fast line can be laid down for this.

Actual class experience has demonstrated amply the feasibility of the

various methods and devices outlined in this article. Whether any of these are ever used in exactly the suggested form is a matter of small consequence. The point of vital importance is the realization on the part of both teacher and pupil that language teaching, as indeed all teaching, is empty effort if limited to the mere acquisition of facts, without the development of at least some measure of power to use even very elementary facts for some higher aim. There is often more enjoyment obtained from a few scattering rays of sunshine penetrating the darkness than from the full glare of light upon a lofty summit. Who would wait to quench his thirst until he could drink the ocean dry?

The Practical Study of Phonetics.

By E. Spanhoff, St. Paul's School, Concord, N. H.

(Concluded.)

(4) The basis of articulation.

A further result of this practical study of phonetics is the recognition of the organic basis of one's own language as differing from that of other languages. In continued speech we can imagine our organs assuming a sort of neutral position from which they can most easily form the various articulations required. This is called the organic basis or basis of articulation. It stands to reason that in a language that forms most of its sounds in the front of the mouth, the tongue, which is the articulating organ *par excellence* will be drawn forward; whereas in a language with prevailing back articulations the organic basis will be further back in the mouth. This is the case in English, with the result that the tongue, being habitually drawn back from the teeth, does not articulate as far forward for the so-called dentals, *d, t, l*, as to really reach the teeth. This backward formation gives these English consonants a dull muffled sound, which produces a particular offensive effect in French, where the organic basis lies very far forward; the German taking an intermediate position between these two languages. In order to realize this dulling effect one need only accumulate such sounds in a short phrase. For instance, the well known line, "Didon dina, dit-on, du dos d'un dodu dindon" sounds much clearer when spoken with the dental *d* of the French. Likewise the phrase, "Ton thé t'at-t-il ôté ta toux" sounds different when pronounced with the French *t*. And so with *l*. "Elle laisse le lait au laboratoire là-bas." Especially with final *l* which is very much retracted in English, "L'hirondelle a-t-elle les ailes longues?" It does not merely sound more like French; it is also easier in combination with other forward French sounds. I should consider it rather difficult to pronounce such French

words as *pulule*, *ululer* with an English *l*; as the lip-rounding of the *u* draws the tongue so far forward, that it has too far to travel to reach the English *l*-position.

The German *zet* often sounds rather weak in English mouths. The effect is not pleasing if there are a number of *zets* in a phrase like "Die zahmen Ziegen zeigen ihre zarten Zungen", as can be easily noticed if it is pronounced with a good dental *t*. Contrast the effect this and the above French phrases produce on the ear by pronouncing them first with the English *d*, *l* and *zt* (*z-ts*) and then with the proper French or German sounds.

One can teach the organic basis of a language most easily by singling out one very characteristic sound, pronouncing it with a constant and conscious realization of its articulation. The French *u*, for instance, will draw not only the lips, but also the tongue and the rest of the vocal organs forward into the French organic basis. Before reading or speaking French recite the *passé défini* of *avoir*, *j'eus*, *tu eus*, etc., then as a test say the phrase, "Didon dina, dit-on, du dos d'un dodu dindon" and you will find that your organs of speech are set for the time being for the production of a good French accent.

For the German a sentence with a number of *z*'s will serve the same purpose. "Die Ziegen zeigen ihre zarten Zungen."

Is a perfect accent in a foreign language possible?

If language is a habit, the acquisition of a good French or German accent means the habitual use of the French or German basis of articulation. If we do this we shall lose to the same extent our native mode of sound production. After a prolonged sojourn abroad we find some difficulty in recovering the organic basis of our mother tongue and our friends remark on the foreign accent with which we speak. To this extent there is certainly a drawback in speaking a foreign language too well.

The French aristocrats who had to leave their country during the revolution are said to have refused steadfastly to learn the languages of the countries where they sought refuge. They wished to keep their French accent intact for they felt that after the restoration of order it would devolve upon them to continue the tradition of the pure and elegant language that had been the pride of the French court for so many years. It seems to me that they were quite justified in considering undesirable the acquisition of un-French habits of pronunciation, for have we not all heard people speak their native English with a foreign accent, simply because the language of their nurseries had been French or German?

Habits seem to be just as easy to acquire as they are hard to give up. If that sounds like a paradox, the truth may be that we are never quite able to give up a habit that we have once acquired; a sub-conscious rem-

nant of it will always remain with us. Common experience will bear me out in this statement. For there are very few people who do not show by their speech from what part of the country they come. I think we all like these dialectal variations provided they do not depart too far from the accepted standard of pronunciation.

On the other hand, though we ought not to feel annoyed or ashamed if our Americanism is found out in the foreign countries whose languages we know and like to use, we ought to know that we can rid ourselves of our American habits of speech only to a certain extent and that we are bound to retain American peculiarities just as a Southerner retains southern peculiarities. When a foreigner tells us that we speak his language with a good accent, he generally means that we come as near to his standard of pronunciation as it is possible for one not to the manner born.

To what extent, then, can we succeed in teaching a French or German accent to our pupils?

In the first place we must not expect too much; we must not expect that we can teach them in our classes to speak French or German like natives, and principally we must not allow people to expect that from us or from them. Our work in this respect is often unjustly criticized by people who have no conception of the difficulties of the task.

There are, however, a few things that we can and must teach. In the first place we must see to it that our pupils produce correctly the sounds of the language they study or else they are not able to speak it so that they can be easily understood by the natives. In the second place we must impress upon them the necessity of articulating a foreign language from a new organic basis if they wish to pronounce it smoothly and fluently; and thirdly and principally, we must so train their ears to the foreign sounds that they recognize them without fail whenever they hear them. In other words, we must teach them so that with what they have learned from us they can go to the country where the language is spoken and from the start be able to understand it and make themselves understood in it. As to the finer touches, they must be left to be attended to by the foreign environment.

I do not wish you to understand that I advocate a complete course of phonetics to be given in our modern language classes. If we, the teachers, have some practical knowledge of it, the two or three years which our pupils need to master the difficulties of the grammar and the vocabulary will afford ample time for giving them, whenever an occasion arises, a little phonetic training, which generally need not go beyond an occasional "Round your lips" or "Put your tongue against your teeth."

But in my judgment, we, the teachers, need all the phonetic knowledge

and practice that a continuous study of this science can give us. Without it our mastery of the foreign pronunciation cannot be as complete as it ought to be. We ought to remember that our pupils never hear the foreign language spoken except by us, that we, therefore, have to supply them with all that environment can give them in the foreign country, that we, in other words, are the only foreign environment that is at their command.

We ought to speak the foreign language we teach as well as possible, and let me add, as much as possible. One of the greatest obstacles to the acquisition of an even tolerable pronunciation is the practice of changing constantly from the vernacular to the foreign language and vice versa. This practice makes it impossible to keep the organs of speech set for the required basis of articulation. Our aim, therefore, should be to discard as much as possible the vernacular so that no other sounds are heard or uttered in our classrooms than those of the language studied.

This brings me to the end of my paper, which I hope adds another to the many arguments in favor of the use of the direct method of language teaching, a subject that has occupied us in these meetings more or less during the last five years.

Gerlingua.

Ein neues Märchen.

Vor vielen, vielen Jahren kam mit den deutschen Einwanderern ein liebes kleines Mädchen in dieses Land. Das Mädchen war eigentlich unsichtbar, und doch war es überall gegenwärtig, wo immer sich die deutschen Fremdlinge hier niederliessen. Fanden sich aber ihrer mehrere an einem Orte zusammen, da war die gesprächige Kleine mitten unter ihnen, und jedermann war ihr hold, denn sie wusste allezeit so munter und traulich zu plaudern und auch gar innig zu singen jene lustigen und wehmütigen Lieder von der alten Heimat jenseits des grossen Meeres. Da gingen aller Herzen auf und sie vergassen der Kümmernisse im neuen fremden Lande.

Gerlingua aber — so hiess das Mädchen, oder kurz Gerla genannt — wuchs mit den Jahren zu einer stattlichen Jungfrau heran. Sie war bald keine Fremde mehr im fremden Lande. Allenthalben wurde Gerla von ihren Stammesgenossen hier in Liebe und Treue gepflegt; ja selbst die Eingeborenen dieses Landes gewannen das Mädchen aus der Fremde lieb und hörten ihm gerne zu, wenn es die schönen deutschen Märchen, Sagen und Legenden erzählte. Und wie andächtig lauschten alle Gerlinguas herzinnigen Heimatsliedern! Am Ohiostrande aber und insbesondere am Gestade des Michigansees hatte man sogar eigene Stätten errichtet, allwo Ritter und Edelfräulein zu Dienst und Pflege Gerlinguas herangebildet wurden. Ihr, der stolzen Schönen zu Ehren wurden auch viele frohe Feste gefeiert, woselbst ihr Lob laut erklang.

So lebte hier die Jungfrau viele Jahre geliebt und geachtet, und selbst die heranwachsende Jugend dieses Landes lernte mancherorts Gerlinguas herrliche Sprache und Lieder. Da brach in Gerlas alter Heimat ein schrecklicher Krieg aus. Schon drei Jahre dauerte das wüste Würgen; ja es breitete

sich immer weiter aus und zuletzt wurde sogar dieses Land, Gerlingas neue Heimat, in den furchtbaren Krieg verwickelt. O, wie traurig waren für unsere Jungfrau die Folgen dieses Krieges, der gegen ihre alte Heimat wütete! Sie, die einst Gefeierte, wurde hier jetzo verspottet, verachtet, verstossen und verbannt. Man wollte nichts mehr von ihr hören, selbst nicht ihre Lieder, denen man ehemals so gerne gelauscht hatte. Auch alle ihre Verehrer und Anhänger wurden gehasst und verfolgt, also dass viele von ihnen es nicht mehr wagten, sich ihrer offen zu bekennen. Gerlingua war wiederum eine Fremde geworden im fremden Lande.

Die Geächtete verkroch sich in einen einsamen Winkel, und da trauerte sie viele Jahre, selbst noch als der entsetzliche Krieg längst vorüber war. Oft aber sprach sie zu sich selber: „Was habe ich euch Eingeborenen Übles getan, dass ihr mich also verfolgt? Meine Sprache habe ich euch gelehrt und meine Lieder — und nun verbannt und beschimpft ihr mich zum Danke dafür?“ Allein Gerlinguas Feinde und Neidlinge, deren sie, die stolze Schöne, stets viele in diesem Lande hatte, sie triumphierten, dass sie die gehasste Fremde endlich verbannt hatten. —

Nach vielen, vielen Jahren, als die Wunden des schrecklichen Krieges vernarbt waren, als an Stelle von Hass und Feindschaft wieder Versöhnung und Eintracht unter den Völkern herrschte, da kam auch Gerlingua wieder aus ihrem Winkel hervor. Inzwischen hatten sich auch wiederum viele ihrer Stammesangehörigen aus der alten Heimat hierzulande angesiedelt und diese nahmen sich der Verstossenen in Liebe und Treue an, sie hegten und pflegten sie — und siehe da, Gerlingua blühte wieder zu ehemaliger Pracht und Schönheit empor. Das deutsche Dornröschen erwachte wieder aus langem Winterschlaf zu neuem Leben.

E. K.

Berichte und Notizen.

I. Der gegenwärtige Stand des deutschen Unterrichts an den Colleges und Universitäten der Vereinigten Staaten.

„Ersparen Sie's, uns aus dem Zeitungsblatt zu melden, was wir schauernd selbst erlebt,“ höre ich im Geiste so manchen der Kollegen mit Wallenstein seufzen. Aber, um wieder den Wallenstein zu zittern, „nicht Zeit ist's jetzt, der Schwäche nachzugeben; Mut ist uns not und ein gefasster Geist, und in der Stärke müssen wir uns üben.“ In diesem Sinne heisst es das Feld überblicken, dessen reiche Ernte Sturm und Hagel niedergeworfen haben, und ruhig berechnen, wieviel von dem Ertrag noch zu retten ist, und dann zäh und mutig zu der Scholle zurückkehren und ihr neue Ernten abzwängen.

Auf Anregung des Herrn Griebisch entschloss sich die Schriftleitung in den ersten Tagen des Dezember zu einer Umfrage an eine Anzahl der führenden Colleges und Universitäten des Landes über die jetzigen Belegziffern in den deutschen Klassen im Vergleich mit denen des letzten und vorletzten Jahres. Das Ersuchen ging an 35 Anstalten; neunzehn Antworten liefen ein; von zwei weiteren Anstalten waren mir die Ziffern mittelbar zugänglich, so dass genau sechzig Prozent der gewünschten Auskünfte für eine Zusammenstellung verfügbar waren. Den Kollegen, die sich auf unsere Bitte so liebenswürdig dieser bisweilen recht mühsamen Aufgabe unterzogen, sei an dieser Stelle aufrichtig Dank gesagt.

Wenn auch eine Anzahl der Unterrichtsanstalten, an die wir uns wandten, dem Gesuch nicht entsprachen, — zum Teil wohl aus Gründen, die nur zu verständlich sind, — und wenn deshalb in unserer Aufstellung mehrere grosse Colleges und Universitäten fehlen, so wird das Bild, das wir aus den Zahlen gewinnen, doch im allgemeinen richtig sein. Nicht nur dass der prozentuale Rückgang der einzelnen Schulen im Laufe der beiden letzten Jahre im grossen und ganzen dieselbe Kurve zeigt, auch die Gesamtziffern verlaufen in wenig abweichenden Linien.

Den ursprünglichen Gedanken, die ganze Liste mit sämtlichen Ziffern abzu drucken, habe ich nach reiflicher Überlegung fallen lassen. Ich denke dabei nicht an die unvermeidliche Trockenheit, die den statistisch ungeübten Leser aus solchen Aufstellungen anghält. Auch nicht daran, dass die Antworten teilweise lückenhaft ausfallen mussten und die Fragen nicht in allen Fällen übereinstimmend aufgefasst wurden, so dass die Ausarbeitung nach einheitlichen Gesichtspunkten stellenweise andere Zahlenanordnungen zur Folge haben müsste als die vorgelegten. Schlimmer ist schon, dass bekanntermassen „nichts so sehr lügt als Zahlen, ausgenommen Tatsachen,“ d. h. dass gerade jetzt solche Angaben von Unberufenen arg missbraucht werden können. Der Hauptgrund aber, weshalb ich den anfänglichen Plan aufgab, ist die Befürchtung, dass einzelne Anstalten, in denen der Rückgang allzu auffällig scheint, dadurch in ein falsches Licht gerückt und die Ziffern in dem eben angedeuteten übeln Sinne ausgebeutet werden könnten. In dieser Hinsicht bleiben natürlich die Universitäten der Staaten, in denen die Legislaturen den deutschen Unterricht überhaupt verboten haben (Louisiana, Montana), ganz ausser Betracht. In dem *document humain*, das die gesamte Aufstellung ergeben würde, wäre dieser Zug wohl der allerallzumenschlichste.

Etwas verwirrt gestaltet sich das Bild durch die eigenartigen Verhältnisse, die der Unterricht des Students Army Training Corps geschaffen hat. Zu Anfang des Semesters war von einer ganzen Reihe der Studierenden dieser Gruppe Deutsch bzw. Französisch belegt worden und musste dann infolge anderweitiger Anordnungen der militärischen Behörden zugunsten anderer Fächer aufgegeben werden. Trotzdem bilden an mehreren Anstalten die S. A. T. C.-Studenten das Hauptkontingent der deutschen Klassen. In der University of Kansas z. B. sind ihrer 176 gegen 64 in den eigentlichen Collegegruppen eingetragen; auch in Princeton machen sie die beträchtlichste Anzahl aus. Anderwärts ist es fast durchgängig umgekehrt. Wie sich nunmehr im nächsten Termin nach Ausschaltung der S. A. T. C.-Arbeit die Linien verschieben werden, ist vorläufig reine Spekulation. So wie es auch einstweilen müssig ist, zu prophezeien, wie bald nach Beendigung des Krieges sich in den Unterrichtsfächern einigermaßen normale Verhältnisse einstellen werden. So viel freilich scheint sicher, schlimmer kann es für den deutschen Unterricht nicht werden. — „*I am sure we have reached the low water mark. It feels like bottom,*“ schreibt einer der Kollegen, und ein anderer, in dessen Abteilung heute die Zahl der Eintragungen etwa 150 gegen tausend vor dem Kriege beträgt, ruft bezeichnenderweise: „*Oh dear!!! But yet I am no pessimist!*“

Die Gesamtziffern meiner Gewährsmänner ergeben für den Herbst 1917/18, das erste Semester nach Amerikas Eintritt in den Krieg, eine Besucherzahl von 7,026 in den deutschen Klassen an 21 Anstalten. Für den Herbst 1918/19 lautet diese Zahl 2,810. Eine Abnahme von rund 60 Prozent.

Diese Abnahme verteilt sich nicht gleichmässig über das ganze Land. Am günstigsten scheint, wenn ich aus den wenigen mir zu Gebote stehenden Angaben einen Schluss ziehen darf, der Süden abzuschneiden, — ja, Vanderbilt University hat sogar gegenüber dem Vorjahre eine wenn auch geringe Zunahme zu verzeichnen! — und das wäre als Anzeichen für die Zukunft hochehrfrohlich. Im übrigen beträgt die Abnahme von 25 bis zu 80 Prozent der vorjährigen Ziffer. Die drei höchsten Belegzahlen haben in diesem Semester aufzuweisen Hunter College (New York City) mit 388 Eintragungen (gegen 744 im vorletzten, Ziffern für letztes Jahr nicht erhältlich, denen gegenüber der Ausfall noch geringer sein müsste; alles in allem also günstiger als an allen Schwesteranstalten), Harvard University mit 312 (gegen 532 im Vorjahr), und die Staatsuniversität Minnesota mit 309 (gegen 805).

Die allgemeinen Linien unseres Bildes verschoben sich kaum, wenn wir nur die Arbeit in den elementaren Klassen — dahin rechne ich die ersten beiden Jahrgänge des College, also das, was in einem vierjährigen Mittelschulkursus vorgenommen werden kann, — ins Auge fassen. Auch hier ist der Rückgang rund sechzig Prozent, 856 gegen 2,276 im Vorjahr. Freilich bedeutet das insofern einen bedenklicheren Zustand, als der akademische Nachwuchs aus diesen Ziffern für die nächsten Jahre dürftig bleiben wird und mehrere Jahre dahingehen müssen, ehe die oberen Klassen sich wieder zu der gewohnten numerischen Höhe heben werden. Noch viel deutlicher würde das werden, wenn die Ziffern für den Besuch des deutschen Unterrichts in den Mittelschulen erhältlich wären; denn hier ist ohne Zweifel der Hauptausfall zu verzeichnen.

Eine starke Einbusse hat überall der Lehrerkurs erlitten. Den trüben Aussichten entsprechend hat sich an den 21 Anstalten die Zahl derer, die sich dem deutschen Lehrfach zuwenden wollten, im Laufe eines Jahres von 140 auf 48 vermindert, also um etwa zwei Drittel. Die Belegsziffer in den *graduate courses* ist von 165 auf 74 zurückgegangen, von denen Wisconsin erfreulicherweise infolge der Munizipalität seiner deutschen Freunde in Milwaukee fast die Hälfte aufzuweisen hat.

Schwierig ist es, den Rückgang in der Zahl der akademischen Lehrer des Deutschen genau zu bestimmen. Ich berechne ihn aus den mir verfügbaren Zahlen auf rund vierzig Prozent, 64 gegen 105. Dabei ist indessen noch zu bedenken, dass eine ganze Reihe Kollegen wenigstens während des zu Ende gegangenen Termins auch in anderen Fächern beschäftigt werden mussten und wieder andere auf Urlaub gingen. Sonst würde die Abnahme sich entsprechend den Besuchszahlen noch beträchtlicher erweisen.

Als ein gewisser Trost — *tröstelin* würde Herr Walther von der Vogelweide sagen — mag es gelten, dass an der raschen Abnahme während der beiden letzten Jahre nicht lediglich der Krieg allein schuld ist. An vielen der höheren Schulen hat dazu der Umstand erheblich beigetragen, dass die technischen und landwirtschaftlichen Abteilungen den Sprachunterricht für ihre Zöglinge auf ein Mindestmass beschränkt oder auch ganz abgeschafft haben; ferner an mehreren Universitäten die Einrichtung eines Lehrgangs, bei dem keinerlei Sprachkenntnisse verlangt werden. Erfreulich demgegenüber ist, dass Harvard an dem Erfordernisse festhält, keinen Studenten graduieren zu lassen, ohne dass er zwei Jahre auf deutsche und französische Sprachstudien verwendet hat, und ausserdem von ihm die durch eine mündliche Prüfung zu

beweisende Fähigkeit verlangt, entweder Deutsch oder Französisch aus dem Stegreif zu lesen.

Es ist mir ein lebhaftes Bedürfnis, auch an dieser Stelle denen, die in ihrer Zuschrift auf unsere Umfrage die Einstellung unserer Zeitschrift bedauern, aufrichtig zu danken. Wir scheiden von dieser Stätte unseres Wirkens mit tiefem Bedauern, aber auch mit der Überzeugung, dass dieses Wirken nicht vergebens war. Ferner aber, wie an anderer Stelle ausgeführt ist, scheiden wir nicht als *moribundi ac morituri*. Wir sagen *Resurgam*, wir kommen wieder, wenn wir uns auch künftig fürs erste nicht jeden Monat, sondern nur einmal im Jahr wiedersehen werden. Nicht mit trübem Blick auf Gewesenes, sondern mit klarem Auge vorwärts in hellere Tage wollen wir schauen. Die dunkelsten Stunden sind die vor Sonnenaufgang. Vertrauen wir darauf, dass der neue Tag, der jetzt noch mit der Nacht kämpft, sieghaft durchbrechen wird, nicht als grelles Flackern, nicht als brennendes Strahlen, sondern, um mit dem Dichter zu reden, als stilles grosses Leuchten.

Edwin C. Roedder.

II. Korrespondenzen.

Baltimore.

Zu den unbegrenzten Möglichkeiten, die in dieser tollen Zeit zu verhängnisvollen Wirklichkeiten geworden, gehört nun auch die *Aufhebung des Deutschunterrichts* an den hiesigen höheren Schulen. Sie ist auf einstimmigen Beschluss des Schulrats mit diesem Schuljahr in Kraft getreten. Eine Aufhebung wenigstens für die Dauer der Kriegsperiode. Es könne wieder eine Zeit kommen, hatte einer der neuen Herren des Schulrats, ein Arzt, in der betreffenden Sitzung gesagt, wo sich patriotische Gründe für ein eingehendes Studium des Deutschen geltend machen dürften. Dem deutschen Lehrpersonal, darunter zwei Farbige, wurden andere Lehrfächer übertragen. Vier sehr tüchtige Lehrerinnen wurden aber entlassen, sie hatten versäumt, Bürgerbriefe zu erlangen. Doch war es ihnen ein leichtes, einträglichere Stellungen zu bekommen. Es bietet sich nämlich zur Zeit eine reiche Auswahl solcher Stellen, und eine erhebliche Anzahl der Lehrerinnen hat schon Gebrauch davon gemacht, so dass unsere Schulen mehr und mehr unter einem höchst *bedenklichen Lehrermangel* leiden. Erst durch eine ganz dringend nötige Gehaltszulage kann diesem peinlichen Zustand abgeholfen werden.

Anfragen seitens der Schulbehörde bei den Leitern von neunzehn der grösseren Schulsysteme des Landes und bei andern Berufenen hatten zwar ergeben, dass die Mehrzahl das Deutsche als Wahlfach an den höheren

Schulen guthiessen, allein die öffentliche Meinung, wie sie sich in den Zeitungen kund gab, verlangte die gänzliche Abschaffung. Schwer verständlich ist es, dass leitende Herren an der Johns Hopkins Universität ganz wesentlich zu dieser feindseligen Stimmung beitrugen. So brachte im Dezember ein hiesiges Sonntagsblatt einen mehrspaltigen Artikel von Dr. Knight Dunlap, Professor of Experimental Psychology. Der denkende Leser mag sich aus der sensationellen Überschrift jenes Artikels selbst seine Schlüsse ziehen:

"Educator declares that it is impossible to think straight in German; that Germany has no literature worthy of the name; hence, study of that tongue has neither cultured nor scientific significance."

Ähnliche Kundgebungen erschienen in bunter Reihenfolge, und zwar — gänzlich abgesehen von anonymen Einsendungen — von Gelehrten und Ungelehrten, und noch besonders gehässige von frommen Dienern gewisser Kirchen; nicht einer von allen Herren ist imstande, ebenso wenig wie Dr. Dunlap, ein deutsches Werk ohne Wörterbuch zu lesen; manche sind überhaupt ohne Kenntnis des Deutschen. Wie die Epidemie selbst den jetzigen Präsidenten der Johns Hopkins Universität, Dr. Goodnow, ergriffen hat, ist aus einem an ein Mitglied des Schulrats gerichteten Schreiben zu ersehen, worin er vor deutsche Propaganda treibenden Lehrern warnt. Er äussert sich darin: "Persons of

German birth or antedecents or even of German descent, should be regarded with suspicion." Ist das nicht ganz im Geiste eines Billy Sunday und Roosevelt? Und handelten da die Studenten nicht ganz richtig, die die Schillerbüste in der Aula — ein Geschenk des Königs von Württemberg — mit einem Trauerflor verhängten? Müsste der edle Geist eines Schiller hier nicht trauern?

Es sei hier nur noch erwähnt, dass diese 1876 gegründete Universität im ersten Jahrzehnt ihres Bestehens eine Fakultät von 53 Professoren und Dozenten aufwies, die mit nur vereinzelten Ausnahmen längere oder kürzere Zeit an deutschen Universitäten studiert hatten; dreizehn von ihnen hatten dort die Doktorwürde erlangt. Zwei, Dr. Haupt und Dr. Göbel, waren in Deutschland geboren.

Die in allen erdenklichen Tonarten wiederkehrende Behauptung von einer giftbrütenden *reichsdeutschen Propaganda*, die durch den deutschen Unterricht in unserem Lande geschaffen worden sein soll, ist mir schlechterdings unverständlich. Wenn irgend einer, so sollte ich etwas davon gemerkt haben. Und zwar schon längst. Habe ich doch schon seit mehr als fünfzig Jahren in hiesiger Stadt deutsche Lehrfächer geleitet, bin an Tag- und Abendschulen, auch an Sommerschulen, mit Hunderten von Deutschlehrern in nähere Berührung gekommen, aber von einer reichsdeutschen Propaganda habe ich absolut nichts gemerkt. (Meine nach mehreren Zehntausenden zählenden Schüler auch nicht.)

Wohl aber weiss ich von einer anderen Propaganda. In den langen Jahren bin ich vielen Stammesgenossen begegnet — Lehrern und Nichtlehrern — die, wie ich selbst, den Lebens- und Sittenregeln nachlebten, die ihnen von der frommen Mutter, dem weisen Vater, wie auch von treuen Lehrern auf deutscher Erde durch Wort und Vorbild eingeflösst worden waren, und die so als tüchtige, patriotische Bürger, pflichttreue Gatten und Eltern, und als loyale Freunde einen fortwirkenden segensreichen Einfluss auf ihre Umgebung ausübten. Ja, eine solche Propaganda der Tat, mit ihren mannigfachen Verzweigungen nach allen Seiten des bürgerlichen und nationalen Lebens, lässt sich bis zur ersten deutschen Einwanderung, 1683, zurückleiten. So trifft man denn auch

überall, in Stadt und Land, in Handel und Wandel erspriessliche Resultate dieser Propaganda.

Von den Denkmälern, die da und dort deutschgeborenen Kämpfern errichtet worden sind, sei hier nur auf das eindrucksvolle Steubendenkmal vor dem Weissen Haus hingewiesen; erinnert es doch vor allen an die hohe Schätzung, die der Vater des Landes selbst für deutsche Tatkraft und Hingebung bei der Er kämpfung der Unabhängigkeit vom britischen Joch hegte. Und ist das Fähnlein, das alljährlich von Veteranen auf die bescheidene Grabstätte meines einzigen Bruders gepflanzt wird, nicht auch ein Denkzeichen für seine patriotische Propaganda? Er war dem ersten Ruf seines frei erkorenen Vaterlandes als Freiwilliger gefolgt, hatte drei Jahre lang für das Sternenbanner gekämpft und sein Blut dafür vergossen. Wie in dem vortrefflichen Schraderschen Büchlein nachgewiesen wird, hatten 216,000 Deutschgeborene für die Union gekämpft, und dazu kommen noch 300,000 Söhne von Deutschgeborenen.* Ihnen allen gebühren solche Fähnlein — Denkzeichen für ihre Propaganda der Tat.

Eine unfreiwillige Propaganda für die deutsche Sprache ist letzten August vom Rockefeller Institute zu New York in Szene gesetzt worden, und ich kann nicht umhin, den Vorfall hier noch einzuflechten. Vor allem will ich betonen, dass ich ihn nicht vom Hörensagen habe, sondern von der Quelle selbst, mich also für die absolute Richtigkeit verbürgen kann.

Letzten Sommer beteiligte sich mein Gewährsmann, ein portorikanischer Militärarzt, an einem Spezialkurs im Rockefeller Institute. Im August war dort ein französischer Offizier, ein Arzt von hohem Ruf, zu Mittag an einem der Tische zu Gäste. Er konnte kein Wort englisch. Er fragte, ob jemand französisch könne, aber keiner von den Amerikanern sprach französisch. Dann fragte er, ob jemand italienisch könne, allein nur der obenerwähnte Portorikaner sprach italienisch. Schliesslich fragte er, ob jemand deutsch spräche, und siehe da, fast alle am Tische konnten deutsch. Sogleich wurde Deutsch die Tisch-

* The German American Handbook, by Frederick Franklin Schrader, 63 East 59th Street, New York. Price 50 cents.

sprache, und der Franzose konnte sich mit den Amerikanern in dieser Weise gut unterhalten.

Die derzeitige feindselige Strömung hierzulande gegen alles Deutsche lässt sich im allgemeinen auf *Unwissenheit* zurückleiten. Diese gibt der Verblendung und Böswilligkeit von verhältnismässig wenigen einen guten Nährboden. Unwissenheit zeugt Vorurteile, und diese wiederum zeugen Intoleranz mit ihren mannigfachen Auswüchsen, durch sie wird u. a. die Drachensaat des Nationalitäten- und Rassenhasses ausgestreut. — Hat das deutsche Element im Amerikanertum seine bei und zu dem Auf- und Ausbau unseres schönen Landes wirkenden segensreichen Einflüsse den Massen zum Bewusstsein gebracht? Hat es die dahin zielenden Bestrebungen des Nationalbundes, des Lehrerbundes und anderer Vereinigungen nach besten Kräften unterstützt und gefördert, wie es z. B. die Prohibitionisten, und zwar mit fabelhafter Opferwilligkeit, tun? Hat es sich die Prinzipien eines Washington, Jefferson und Lincoln angeeignet und solche auch jederzeit an der Wahlurne betätigt?

„Was du ererbt von deinen Vätern hast,

Erwirb es, um es zu besitzen.“

Solche und ähnliche Betrachtungen drängten sich mir in der stimmungsvollen Einsamkeit meines Sommeraufenthaltes gar oft auf. Dort, so nahe am belebenden Ozean, der seine Wellen bei Hochflut bis an meine Veranda heranspülten, fand ich auch diesmal wieder die mehr als je gesuchte Beruhigung und Ermunterung. *Der ewige Ozean*, er ist wohl in dieser tolen Zeit der einzige wirklich Neutrale, ohne Hass, ohne Lug und Trug. Er folgt ewigen, ehernen Gesetzen und dient ohne jegliche Rücksichtnahme allen, die sich diesen Gesetzen fügen, wie er auch ebenso gewiss die vernichtet, die ihnen zuwider handeln. Diese Gesetze lassen sich durch keinerlei Spitzfindigkeiten drehen und deuteln, da ist kein Parlament, das sie umändern oder suspendieren könnte; kein Obergericht, das auch nur ein einziges davon umstossen könnte.

Das Land kann durch die Elemente und durch Menschenhand verheert werden, der Ozean nicht. Er nimmt auch keine Drachensaat in sich auf. So wie heute ist er seit Aeonen und wird in kommenden Aeonen so bleiben. Sein Anblick erfüllt uns mit

einer Ahnung der Ewigkeit und lässt uns Eintagsfliegen unsere eigene Nichtigkeit und die Geringfügigkeit aller menschlichen Vorkommnisse fühlen. Unberührt durch die gewaltigsten Umwälzungen in der Erd- und Menschheitsgeschichte wälzt er seine Wellen in derselben Weise, nach denselben Gesetzen, landwärts.

Und so auch bei den jetzigen welterschütternden Begebenheiten. Manchmal, wenn ich am sonnigen Strande liegend in die wunderbare Wasserwelt hinausschaute, war mir's, als ob aus dem Zischen einer brechenden Welle das fatalistische Wort „*Nitschewo*“ herausklänge. — Warum sollen wir zu den hochgradigen Tollheiten der Zeit nicht auch Nitschewo sagen? Mit Wahnbefangenen lässt sich doch nicht argumentieren. Eine allgemeine Ernüchterung, ein Zurückkommen zur ruhigen Vernunft ist aber unausbleiblich, und das kann in der Tat nicht mehr ferne sein. Die Anzeichen dafür mehren sich. Dann, ja dann ist die Zeit da, Argumente hervorzubringen und ihnen an der Wahlurne auch den gehörigen Nachdruck zu geben. Inzwischen Augen und Ohren offen, und anstatt Argumentierens oder gar Lamentierens ein ganz gelassenes *Nitschewo*.

Carl Otto Schärlich.

Buffalo.

Seit dem 1. August befindet sich der neue Superintendent für das öffentliche Schulwesen in unserer Stadt, Herr Ernst C. Hartwell, früher in gleicher Eigenschaft an den städtischen Schulen von St. Paul, Minnesota, tätig. Herr Hartwell übernahm sofort die Zügel des Regiments, die bis dahin in den Händen des abgehenden Schulleiters, Dr. Henry P. Emerson, gewesen waren, und empfahl die Ernennung von Herrn J. E. Pillsbury von St. Paul zu seinem Privatsekretär, der ihm früher in genannter Stadt zur Seite gestanden hatte, welche Empfehlung von unserem Board für Erziehungszwecke gutgeheissen wurde. Der neue Schulmann steht im Alter von 36 Jahren. Er kommt von einem Schulwesen mit ca. 40,000 Kindern und gegen 1,000 Lehrern (St. Paul) an eines mit über 80,000 Kindern und mehr als 2,200 Lehrern (Buffalo). In mehreren öffentlichen Ansprachen hat er gezeigt, dass er ein tiefes Verständnis für alle Fragen hat, die in inniger Bewandnis zu dem öffentlichen Erziehungswerke stehen. Vor allem will er

dahin arbeiten, dass für jedes Kind im schulpflichtigen Alter ein Schulsitz geschaffen wird, dass gewisse Übelstände, die sich auch hier in Buffalo vorfinden, wie in fast allen amerikanischen Grossstädten, beseitigt werden. Darunter Abschaffung von baufälligen Gebäuden, die zum Teil für Schulzwecke untauglich sind und nur zur Not gebraucht werden. Über 9,000 Kinder, sagt der Superintendent in einem Erlass, befinden sich in derartigen Gebäuden. Man findet im ganzen wenigstens 6,000 Kinder, die in überfüllten Räumlichkeiten unterrichtet werden und mehr denn 2,000, die nur die Hälfte des Tages aus Mangel an Raum die Schule besuchen können. Ein Bauprogramm ist in Aussicht genommen, das sich auf drei Jahre erstrecken soll, wenn es Annahme findet; zwölf neue sogenannte „Intermediate Schools“ oder *Junior High Schools* mit einem Kostenaufwande von annähernd \$8,000,000 sind vorgesehen. Es steht zu hoffen, dass es unserer städtischen Kommissions-Regierung gelingen wird, diese grosszügigen Pläne zur Ausführung zu bringen.

Wie in fast allen Städten, wo *Deutsch in Elementarschulen* erteilt wurde, ist auch hier derselbe eingegangen und somit die Stellung des sogenannten Superintendents des Deutschen fallen gelassen worden. In den Hochschulen der Stadt wird jedoch nach wie vorher Deutsch gelehrt.

Am Abend des 12. November fand in der Technical High School ein *Empfang und Bankett* statt zu Ehren des neuen Schulsuperintenden, Ernst C. Hartwell, veranstaltet vom Schoolmasters' Club von Buffalo. Die Beteiligung war eine ungemein starke und in mehreren Ansprachen wurde dem neuen Schulleiter das beste Wohlwollen ausgedrückt und ihm die herzlichste Unterstützung des ganzen Schulpersonals zugesagt.

L.

Californien.

Der Krieg ist zu Ende, und damit hoffentlich auch bald das Misstrauen und der Hass, der durch denselben hervorgerufen worden ist. Californien rühmt sich, einer der ersten Staaten gewesen zu sein, in welchen der *deutsche Unterricht in den öffentlichen Schulen* im verflossenen Jahre abgeschafft wurde. In den Universitäten und Colleges werden die deutschen Klassen noch weitergeführt, natürlich mit beschränkter Schülerzahl. Es ist

anzunehmen, dass von diesen Anstalten aus später auf die Wiedereinführung des deutschen Unterrichts auch in den Vorbereitungsschulen wird gedrungen werden.

Wie in anderen Teilen des Landes haben auch hier die *bisherigen Lehrer und Lehrerinnen* der deutschen Sprache sich anderen Fächern zuwenden müssen, meistens dem Unterricht im Spanischen und Französischen, da in diesen Sprachen die Schülerzahl selbstverständlich sich entsprechend vermehrt hat. Eine Anzahl jener Lehrer hat allerdings ihre Stelle ganz niederlegen müssen. Dies gehört eben zu den bedauerlichen Folgen, die der unselige Krieg im Leben des einzelnen wie ganzen Nationen verursacht hat.

Wie lange wird es dauern, ehe die Nachwehen verwischt und hervorgehobene Vorurteile beseitigt werden? Das hängt zum grossen Teil von dem Verhalten des starken Prozentsatzes von Einwohnern Amerikas ab, die deutscher Abkunft sind. Sie haben in der schweren Zeit der Kriegsdauer gezeigt, dass sie sich ihrer Pflichten als Bürger dieses Landes wohl bewusst waren. Es ist zu hoffen, dass sie nach Friedensschluss es sich gleichfalls zur Pflicht machen, dahin zu wirken, dass falsche Vorurteile verschwinden, und dass Nationen, die sich notgedrungen im Kriege feindlich gegenüberstanden, im Frieden sich wieder in freundschaftlichem Verkehr einander nähern.

V. B.

Chicago.

„Der Winter stürmt, der Wind saust durch die Blätter,
Ein Nebelschauer geht durch Wald und Feld;
Zum Abschiednehmen just das rechte Wetter —
Grau wie der Himmel liegt vor mir die Welt.“

Sie soll nicht ein Klagegedicht werden, diese meine letzte Korrespondenz an die Monatshefte, wenn auch die Saiten in meiner Seele dafür gestimmt wären. — Was haben wir alles erlebt in diesen fürchterlichen Jahren! Vor uns liegen die Trümmer dessen, das wir durch einen Zeitraum von Jahrzehnten mühsam aufgebaut haben, wie die Halme auf einem Saattelde, über das ein Hagelwetter hinweggebraust ist.

In unserem Schulrat gingen merkwürdige Dinge vor. Vor einigen Jahren wurde ein neues Gesetz geschaffen,

nach welchem die Anzahl der Mitglieder der Chicagoer Schulbehörde von 21 auf 11 herabgesetzt und die jeweilige Amtszeit von 3 auf 5 Jahre erweitert wurde. Als der Bürgermeister nun 11 Mitglieder ernannte, wurden sie auch vom Stadtrat prompt bestätigt. Aber schon am darauffolgenden Tage ergriffen die 11 von den Schulratsräumlichkeiten mit Hilfe von einer Polizeimacht von einigen Dutzend Blauröcken gewaltsam Besitz, um den alten Schulrat sofort aus dem Amte zu entfernen. Das machte die Bürgerschaft stutzig, Proteste gegen eine solche unerhörte Handlungsweise wurden allenthalben laut, und die Folge davon war, dass der Stadtrat seine Bestätigung der Elf in Wiedererwägung zog und sie schliesslich verweigerte. Nun entstand die Rechtsfrage: Wer ist Schulrat? Die neuen waren unter dem Schutze der Polizei, geschickt vom Bürgermeister, im Amt, der alte Rat wandte sich an die Gerichte. Und nun begann das sattsam bekannte Verfahren. Die untere Instanz entschied zugunsten des Stadtoberhauptes; die zweite ebenfalls; die dritte jedoch, das Staatsobergericht in Springfield, erklärte, der neue Schulrat sei wiederrechtlich im Amte, der alte hätte die Pflichten so lange wieder aufzunehmen, bis neue elf ernannt und vom Stadtrat bestätigt seien. Diese letzte Entscheidung wurde im Juli abgegeben und jedermann meinte, damit sei die Sache endgiltig erledigt.

Aber die Elf blieben ruhig im Amt. Im Volksmund hiessen sie „solid six“ und zwar deshalb, weil sechs aus den elfen (also eine Mehrheit) niemals eine Meinungsverschiedenheit zeigten, eine Einmütigkeit, die man noch nirgends sonst getroffen hat.

Ende Oktober endlich drohte der Staatsanwalt, die elf gewaltsam zu entfernen und — dann ernannte der Bürgermeister diese „solid six“ mit fünf bekannten Arbeiterführern aufs neue als Mitglieder des Schulrats! Die Bestätigung wurde aber vom Stadtrat mit überwältigender Mehrheit versagt. Und so ist der alte Rat wieder im Amt. Dem Stadtoberhaupt ist aber scheint's die Lust vergangen, einen neuen zu ernennen, da seine Amtszeit ohnehin im nächsten April abläuft.

Nach einem Bericht des jetzigen Schulratspräsidenten ist das *Defizit in den Schulfinanzen* während der Wirkksamkeit der „solid six“ von etwa einer

halben auf vier Millionen gestiegen. Das genügt, sagt Onkel Bräsig.

Dass unsere deutschen Lehrkräfte an den öffentlichen Schulen nicht Spezial-, sondern zugleich Klassenlehrer waren, war ein wahres Glück für sie. Nicht eine einzige verlor bei der Abschaffung des deutschen Unterrichts ihre Stelle — ausgenommen der Supervisor. — Ob unser amerikanisches Volk jemals die Notwendigkeit des Fremdsprachunterrichtes einsehen wird? Manche glauben's.

Emes.

Cincinnati.

Ein Rückblick. — Als im Mai 1916 das 75-jährige Bestehen des deutschen Unterrichts in den Schulen von Cincinnati festlich gefeiert wurde, da erscholl gar laut das Lob dieses gesegneten Erziehungszweiges. Bürgermeister, Schulsuperintendent und andere Spitzen von Behörden rühmten in der grossen Jubelversammlung und beim Festessen den Wert des deutschen Unterrichts, der zum Segen von Kindern und Kindeskindern erhalten werden müsste, so lange die deutsche Zunge klingt.

Just ein Jahr später, als im April 1917 Amerikas Kriegserklärung an Deutschland erfolgt war, da verwandelte sich das Hosianna in „Kreuzigt ihn“, den deutschen Unterricht! — Und er wurde gekreuzigt; am liebsten hätte man gleich das ganze Deutsch-amerikanertum mit ihm ans Kreuz geschlagen. Wie dann alles geschah, wie gegen den deutschen Sprachunterricht gehetzt wurde, wie das einst stolze Gebäude zu Beginn des letzten Schuljahres zur Hälfte einstürzte und zum Schluss ganz zu Boden fiel, wie inzwischen die famose Reinigung der deutschen Textbücher vollzogen wurde — alles das wurde s. Z. in den Monatsheften berichtet. Das traurige Bild soll hier nicht nochmals aufgerollt werden; es ist ohnehin noch frisch genug im Gedächtnis aller von der Katastrophe so schwer Getroffenen.

Gerade 78 Jahre hatte der Deutschunterricht in unseren öffentlichen Schulen mit Ehren bestanden und den erzieherischen Wert des zweisprachigen Unterrichts aufs klarste erwiesen. Aus dem anfänglich unscheinbaren Bäumchen war im Laufe der Zeit ein stattlicher Baum geworden. Die deutschen Lehrkräfte, deren es am Ende des Schuljahres 1840—41 nur fünf

waren, wuchsen allmählich auf nahezu 180 Personen an, und etwa die Hälfte aller Schüler der öffentlichen Schulen nahmen Teil am Deutschunterricht. Und diese Schüler — das soll hier besonders betont werden — standen in den englischen Fächern niemals zurück vor ihren nur Englisch sprechenden Mitschülern, im Gegenteil. Mit vollem Rechte konnte darum auch Schuricht in seiner „Geschichte der deutschen Schulbestrebungen in Amerika“ über unser deutsches Departement schreiben: „Auf diese Einrichtung blicken nicht nur die Bewohner der Stadt Cincinnati, sondern die Deutschen der ganzen Union mit Stolz und Bewunderung.“

Die schöne Einrichtung ist nunmehr vernichtet; der deutsche Unterricht in unseren Elementar- oder Volksschulen hat mit Schluss des letzten Schuljahres aufgehört. Die meisten deutschen Lehrkräfte, in erster Linie jene, die neben dem Deutschen auch englische Fächer unterrichteten, wurden ganz im englischen Departement untergebracht. Etwa zwei Dutzend der ehemaligen Deutschlehrer, fast ausnahmslos die Oberlehrer oder die Vorsteher des deutschen Unterrichts in den grösseren Schulen, wurden jedoch mit dem Zusammenbruch ihres Departements auf die Strasse gesetzt. Sie mussten sich nach einem anderen Berufe umsehen, und wenn der Korrespondent recht unterrichtet ist, hatten soweit die meisten von ihnen damit Erfolg, wenn auch ihre Einkünfte jetzt etwas kleiner sind. Bei der grossen Umwälzung aller Dinge schickt man sich eben wohl oder übel in neue Verhältnisse.

In unseren Hochschulen wird die deutsche Sprache noch weiter unterrichtet; allein, wo vordem vier und fünf deutsche Lehrer dazu nötig waren, da braucht man jetzt nur noch eine einzige Lehrkraft. Auch in den Hochschulen ist Deutsch eine partie honteuse geworden, an dessen Stelle nunmehr Spanisch und Französisch tritt — halt gerade wie in anderen Städten und Städtchen unseres Landes.

Ein Blick in die Zukunft. — Wäre ich eine moderne Pythia, würde ich mich flugs auf den Dreifuss setzen und drauflos orakeln, ob die oben erwähnte schöne Einrichtung, unser einst herrliches deutsches Departement, jemals wieder aufblühen wird. Oder märchenhaft ausgedrückt: Wird

das Mädchen aus der Fremde, das hier einst eine gastliche Stätte fand, aber jetzt verbannt und verstossen in einem Winkel kauert — wird das deutsche Dornröschen, das in einen hundertjährigen Winterschlaf versunken scheint, wird es hier je wieder, in einer glücklicheren Zukunft, von einem mutigen Ritter zu neuem Leben geküsst werden? Wenn ich doch Prophetengabe besässe!

E. K.

Cleveland.

Vom *Cleveland Kriegsschauplatz des Schulwesens* ist leider Erfreuliches nicht zu berichten, — nicht nur ist die deutsche Division geschlagen und gänzlich vernichtet, sondern auch der englische Sieger befindet sich im Zustande der Demoralisation. Die Munition, die silbernen Kugeln, sind ihm ausgegangen und im Schulrat ging richtig der Beschluss durch, die Normalschule zu schliessen, den Hochschulinunterricht auf das gesetzliche Minimum, zwei Jahre, zu beschränken, Kindergärten aufzuheben, Nachbarschaftsvereine (Social center clubs) abzuschaffen und den bisher freien Abendschulunterricht zu besteuern, d. h. die Schüler für denselben zahlen zu machen.

Das gab natürlich grossen Lärm in der Gemeinde; mothers' clubs und andere Vereinigungen protestierten energisch und verbanden sich, solche Herabsetzung des guten Rufes der Stadt zu verhindern, — wie man aber der Geldknappheit steuern könnte, weiss man heute noch nicht.

Dahingegen genossen wir die grosse Ehre und Auszeichnung, unseren Schulmonarchen, Herrn Spaulding, den höchstbezahlten Schulsuperintendenten des Landes, Gehalt \$12,000 jährlich, heute „somewhere in France“ zu wissen, auf welchen Ehrenposten er berufen wurde, um manchen unserer Jungens schnell noch nachträglich beizubringen, was sie daheim zu lernen versäumt hatten.

Natürlich bezahlen die Clevelander stolz den Jahresurlaub des Herrn Spaulding, — unsere Lehrer aber gehen indessen ausserhalb der Schulen ihrer Nahrung nach.

Ein den Besuchern des letzten Clevelander Lehrertages sehr bekannter deutscher Hochschullehrer arbeitete inmitten seiner früheren Abendschulbesucher für Monate an der Drehbank in einer hiesigen Munitions-

fabrik, bis „der Professor mit dem Spitzbart“ von seinem Betriebsleiter entdeckt wurde. Heute ist seine Stellung die eines wissenschaftlichen Beraters der Arbeiter im Betriebe, d. h. jeder, der über irgend eine technische Schwierigkeit irgend welche Belehrung nötig hat, geht zu der Zentralstelle und verlangt die einschlägige Literatur, — ist diese nicht vorhanden, dann wird sie beschafft, — efficiency! Für später ist eine regelrechte Fortbildungsschule in Aussicht genommen.

Eine sehr bekannte deutsche Lehrerin, deren Brüder als deutsche Offiziere in Frankreich ruhen, ist weniger glücklich, — sie kann keine Stelle in Geschäften lange halten, — ihre besten Jahre hat sie in diesem Lande für kargen Lohn unermüdlich geopfert; in einer zu 99 Prozent von amerikanischen Kindern besuchten Schule hat sie sehr erfolgreich Deutsch unterrichtet!

Einsichtige, weitblickende Pädagogen sind hier für den Weiterbestand des Deutschunterrichts eingetreten, Herr Claxton in einem Vortrage, unser eigener Herr Spaulding zweimal in der leitenden englischen Morgenzeitung, — vergebens, sie wurden von 200% Patrioten niedergeschrien und haben das z. Z. bessere Teil erwählt.

Die Sturzwelle der englischen Springflut hat jahrelange mühsame Kulturarbeit hier schonungslos eingegrissen, gänzlich vernichtet. Die Zeit wird aber kommen, und sie liegt in nicht zu weiter Ferne, wenn man den deutschen Schulmeister wieder ausgraben wird, nein *muss*, — denn Amerika will seinen Platz, und das mit Recht, an der Sonnenseite der Erde behaupten!

M. S.

Dayton, Ohio.

Genau in welchem Jahre der deutsche Unterricht in Dayton eingeführt wurde, weiss man nicht; doch ist es sicher, dass er schon im Jahre 1850 bestand. Im Jahre 1884 wurde er in sechs von den zwölf Elementarschulen der Stadt erteilt, und zwar unter der Leitung von Herrn Ferdinand Löhringer, dem nach seinem Tode Fr. Klara Severien folgte. Als sie sich vom Lehrfach zurückzog, wurde Fr. Mathilde Neeb an ihre Stelle erwählt. Ihr folgte im Jahre 1914 Fr. Ottilie Pagenstecher, welche das Amt versah, bis der deutsche Unterricht im April des Jahres 1918 abgeschafft wurde.

Während der letzten zehn Jahre hatte der Unterricht im Deutschen grosse Fortschritte gemacht. Im Jahre 1907 lernten 1,410 Schüler in den Elementarschulen und 399 Schüler in den Hochschulen Deutsch. Im Jahre 1917 betrug die Zahl in den Elementarschulen 2,502 und in den Hochschulen 1,197.

Die Träume, dass die Zahl und die Begeisterung immer noch höher wachsen würden, waren schön, aber es hat nicht sollen sein.

O. P.

Evansville.

Seit längerer Zeit sind Berichte über den Stand des deutschen Unterrichts in dieser Stadt in den Monatsheften erschienen. Es ist also am Platze, dass die Schlussnummer über den jetzigen Zustand unsers Faches berichtet. Gleich wie in anderen Städten wurde im Frühjahr der deutsche Unterricht in den Volksschulen abgeschafft. Glücklicherweise aber ist unsere Lage lange nicht so schlimm, wie sie hätte sein können; denn alle deutschen Lehrkräfte wurden beibehalten und auf verschiedenen Gebieten verwendet. Am Anfang des neuen Schuljahres bekamen alle, die darum nachsuchten, eine Stelle als Klassenlehrer oder als Fachlehrer. Alle ausser zwei nahmen solche Stellen an und erfüllen ihre neuen Pflichten mit demselben gewissenhaften Fleiss, der sie in ihrer alten gewohnten Arbeit auszeichnete. Alle sind recht zufrieden in ihrem neuen Arbeitsfelde. Wir finden reichliche Gelegenheit, die Ideale, die wir vertreten, nach wie vor zu verfolgen und fortzupflanzen, ohne dafür fortwährend angegriffen und beleidigt zu werden.

In der High School gibt es immer noch eine Anzahl deutscher Klassen. Die Zahl der sich daran beteiligenden Schüler ist fürwahr nicht allzu gross, und doch ist der Verlust noch nicht so gross, wie man hätte erwarten können. Herr Julius Stoeber, der Nachfolger des Herrn J. H. Henke als Oberlehrer der deutschen Sprache, hat unter dem Wechsel der Dinge keineswegs gelitten, denn er steht jetzt der neugegründeten Abteilung der modernen Sprachen vor. Unter seiner Aufsicht hat er den Unterricht im Deutschen, im Französischen und im Spanischen, und es wird also der Unterricht in diesen Fächern auf dieselbe tüchtige Weise, nach der direkten Methode, er-

teilt, wie es immer in den deutschen Klassen der Fall war. Da die beiden letzteren Sprachen augenblicklich sehr in der Mode sind, erwartet man, dass die neue Abteilung aufblühen und gedeihen wird. Es wäre zu wünschen, dass es unseren Kollegen überall im Lande gerade so glücklich ergangen sein möge, wie es uns ergangen ist!

Das regelmässige Erscheinen der Monatshefte werden wir sehr vermessen, denn die Zeitschrift hat ein grosses Werk vollbracht, indem sie fortwährend die tüchtigsten pädagogischen Grundsätze vertreten hat. Sie ist stets eine Quelle der Begeisterung für fortschrittliche Lehrer der deutschen Sprache gewesen. Darf man vielleicht hoffen, dass unter derselben Redaktion eine ebenso tüchtige pädagogische Zeitschrift herausgegeben werden könnte, die dasselbe Gebiet der angewandten Pädagogik vertritt, die aber den neuen Umständen angepasst ist? Ein solches Werk sollte nicht zu Grunde gehen.

H. A. Meyer.

Milwaukee.

Bei dieser letzten Gelegenheit auch einen Beitrag zum abschliessenden Heft zu liefern, ist eine fast traurige Ehre.

Trotzdem Milwaukee allgemein als Hochburg deutschamerikanischer Bestrebungen galt, konnte auch hier das Rad der Geschichte nicht unbemerkt vorübergehen. Und dass eine ganze Menge von altherwürdigen Anstalten mitgetroffen und in einigen Fällen sogar mit fortgerissen wurden, ist beinahe selbstverständlich, wenn man auch oft die Frage hörte: Warum geschieht nichts? Es hätte nichts geschehen können, wenn man auch gewollt hätte.

Das Deutschtum des Landes scheint wie unter einer Lawine begraben, und Milwaukee macht hierbei keine Ausnahme. Es seien unter den vielen Verheerungen nur einige Punkte herausgegriffen:

1.) Das deutsche Theater schloss vor einem halben Jahre seine stolzen Tore, und die meisten Schauspieler wandten sich anderen Beschäftigungen zu. Etwas in dieser Hinsicht zu prophezeien, verlohnt nicht der Mühe.

2.) Der deutsche Unterricht in den Elementarschulen ist so gut wie abgeschafft, wenn auch noch in zwei Schulen ein Fünkchen glimmt, das aber in einigen Wochen verlöscht.

3.) Die deutsche Sprache ist auch in den Mittelschulen (*High Schools*) an die Wand gedrückt worden, indem in den einzelnen Schulen nur noch ganz wenige Klassen mit schwacher Beteiligung bestehen. Trotzdem keine direkte öffentliche Agitation gegen diese Unterrichtsstufe bestand, gaben die Schüler doch dem allgemeinen Druck nach und blieben aus sogenannten patriotischen Gründen fern.

Dass es hier nach und nach wieder etwas besser wird, ist anzunehmen, wenn erst einmal die Schüler sich wieder mehr ihren Studien widmen können. Nur der Statistik und des Vergleichs halber seien hier einige Zahlen gegeben, die sich auf eine Mittelschule beziehen, dabei aber typisch sein dürften.

Im Februar 1917 gab es in dieser Schule noch 14 deutsche Klassen mit einer Durchschnittszahl von 20, 3 französische und 2 spanische Klassen mit demselben Durchschnitt. Im September 1918 hatte sich das Bild folgendermassen verändert:

3 kleine deutsche Klassen.

4 mittelmässige spanische, und 10

grosse französische Klassen.

Kommentar überflüssig.

In Vereinskreisen fängt es an, lebendig zu werden: das deutsche Lied lebt noch in Milwaukee. Der *Milwaukee Männerchor* feierte sein 20jähriges Bestehen und sang, unterstützt vom Männerchor des Musikvereins und dem Gesangverein Liederkrans, vor einem zahlreich erschienenen, andächtig lauschenden Publikum. Die letzte Nummer des Konzerts war ein reizendes Singspiel, wobei sogar ein deutscher Schauspieler sich ans Tageslicht wagte und begeistert begrüsst wurde. Wer wird da verzagen?

Hans Siegmeyer.

New York.

Statistics. — The following table shows, by boroughs, the number of intermediate schools, the number of teachers and the languages taught with the average number of pupils on June 1, 1918.

	Manhattan	Bronx	Brooklyn	Queens	Richmond
No. of Schools...	5	3	3	1	1
No. of Teachers..	10	6	2	1	1

	French	German	Spanish	Italian
No. of Classes.	36	27	40	6
No. of Pupils..	1,520	810	1,600	240

The organization not being fully completed, some of the intermediate and prevocational schools have deferred the introduction of modern foreign languages for the present. The principals of these schools, however, have expressed to me the desire to begin the study in the near future.

John L. Hülshof.

Philadelphia.

Roma locuta est! Somit ist auch hier in Philadelphia, der deutschesten Stadt Pennsylvaniens, der sogenannten Schwabenstadt, dem deutschen Unterricht in den Hochschulen das Todesurteil gesprochen. Seit September ist die gemeingefährliche deutsche Sprache „mit Stumpf und Stiel“ ausgerottet.

Wie weh es auch tun mag, dass uns unsere Lebensarbeit, der wir bahnbrechend mit Stolz und Freude, mit wahren und tiefem Interesse und anerkannt gutem Resultat obgelegen haben, abgeschnitten ist, wir wollen nicht klagen.

Es wird eine andere Zeit kommen! Andere Anschauungen, andere Ansichten werden wieder vorherrschen. Wir Lehrer und Lehrerinnen der deutschen Sprache haben, wenn wir unsere Aufgabe gleichsam als Mission richtig aufgefasst, ein Samenkorn in diese jungen Menschenseelen gelegt, welches aufgehen und Früchte tragen wird. Mit verheißendem Stolz versicherten uns unsere Schülerinnen: „Mögen wir auch die deutsche Grammatik vergessen, unsere deutschen Lieder und Gedichte vergessen wir nie.“ Nie werden ihnen die schönen Sagen, die herzen Märgen, die entzückenden Märchenbilder, die als letzte Überreste der seit Jahren mühsam gesammelten Reliquien noch die Wände unserer Klassenzimmer schmücken, ganz aus dem Gedächtnis schwinden. — Mit welchem Interesse, mit welchem Eifer haben sie die mutwilligen Streiche der Ratsmädels und ihrer Kameraden in Böhlau Ratsmädelsgeheimnissen verfolgt, Immensee, ihren „Taugenichts“, Burg Neideck u. a. w. gelesen. Was sie hier gewonnen und in sich aufgenommen

haben, das kann nicht „mit Stumpf und Stiel“ ausgerottet werden. Das ist da und bleibt und wird, wenn nicht früher, was wir sehnlichst erhoffen, in der folgenden Generation nachwirken und erstehen. Erinnerungen an alles Schöne, was ihnen der deutsche Unterricht durch Lieder und Gedichte, Sage und Geschichte geboten, werden erweckt, und der Wunsch ihren Kindern dasselbe zu teil werden zu lassen, wird denselben zur Tat werden lassen. Und wir Lehrer und Lehrerinnen oder unsere Nachfolger werden nicht nur glücklich, nein stolz sein auf unsere Mission, wieder Vertreter deutscher Kultur zu sein und mit tiefstem Ernst den Vorsatz fassen: „Wir wollen es noch besser machen.

Wir wollen Ideale pflegen und Werte schaffen.“ — So wollen wir der Zukunft getrost ins Auge schauen. „Und was die innere Stimme spricht, das täuscht die hoffende Seele nicht.“

Emma Haevernick.

Pittsburgh.

Nicht nur Schiffe, sondern auch den deutschen Unterricht an zahllosen amerikanischen Schulen haben die U-Boote versenkt. Aus den umliegenden kleineren Städten und Ortschaften ist er spurlos verschwunden. Nur in Pittsburgh hat man ihn noch nicht abgeschafft, aber auch hier sind die deutschen Klassen sehr klein und dünn gesät. An der Peabody High School trieben früher siebenhundert Schüler Deutsch. Jetzt ist deren Zahl auf 34 zusammengeschrumpft. Im Verhältnis haben wir in Allegheny noch die meisten deutschlernenden Schüler, aber auch bei uns gibt es schon seit zwei Semestern keine Anfängerklassen mehr. Wir haben nur noch Schüler vom dritten bis zum sechsten Halbjahr. Ohne frischen Zuwachs halten auch wir es nicht mehr lange aus. Unsere Schule befindet sich in einem deutschen Stadtviertel, und dennoch sind mehr als die Hälfte meiner Schüler von nichtdeutscher Herkunft. Obwohl die Schüler in der deutschen Abteilung an unserer Anstalt nur den achten Teil der Gesamtzahl bilden, so haben sie trotzdem mehr als eine Viertelmillion Dollars wert Obligationen für die vierte Kriegsanleihe verkauft, nahezu so viel als alle die anderen. Noch hat uns niemand diese Leistung als verkappte deutsche Propaganda vorgeworfen. Da

die Pittsburgher Universität und das dass sie an den high schools dieser Carnegie Polytechnikum die deutsche Umgebung weiter unterrichtet wird, Sprache nicht aus ihrem Lehrplan ent- wenn auch in beschränkterem Mass fernt haben, ist wohl anzunehmen, als ehemals.

H. M. Ferron.

III. Alumnenecke.

Wegen der Influenzagefahr konnte in diesem Jahre die übliche Weihnachtsfeier, die eine grosse Anzahl Alumninnen alljährlich zusammenführte, nicht stattfinden. An deren Stelle soll vielleicht ein Festessen oder ein Ausflug im Frühjahr treten.

Bei dem 20. Jubiläumskonzert des Milwaukee Männerchors hat sich Frl. Lucy Hempe als Solistin ganz besonders ausgezeichnet. Im letzten Juni hat Frl. Hempe ihre Stelle als Lehrerin niedergelegt und widmet sich jetzt ihrer musikalischen Ausbildung. Nach Weihnachten wird sie für die Chautauqua-Gesellschaft, New York, tätig sein. Wir wünschen ihr den besten Erfolg.

Aus Cincinnati wird uns berichtet, dass Frl. Paula Grebner (1903) einen vierten Grad an den öffentlichen Schulen unterrichtet, Frl. Elsa Grebner (1903) einen zweiten Grad. Herr Wm. von der Halben Jr. (1905) lehrt Spanisch an der Woodward High School; er ist der glückliche Vater von zwei Töchtern. Frl. Viola Hall (1908) unterrichtet einen ersten Grad und führt die Aufsicht über Probelektionen der angehenden Lehrer der Universität von Cincinnati. Frl. Mary Rasor (1911) und Frl. Margaret Davis (1912) unterrichten an einer städtischen Schule für farbige Kinder. Einen ersten Grad unterrichten Frau Mathilda Bilger Gravett (1908), Frl. Lillian Scharnhorst (1911), Frl. Olga Westenhoff (1914), Frl. Paula Lueders (1915), Frl. Anna Grah (1916), Frl. Julia Baechle (1918). Frl. Esther Walke (1913) unterrichtet einen vierten Grad, Frl. Edna Ritzi (1917) einen zweiten. Frl. Adela Lamarre (1912) ist Lehrerin eines vierten Grades; sie ist mit Herrn Leutnant Grunder von Cincinnati verlobt. Auch von Frl. Fleddermann (1917) hören wir, dass sie mit Herrn Fred Benner verlobt ist. Wir gratulieren beiden! — Die Fräulein Lamarre, Ritzi und Lueders haben während des letzten Sommers an der Miami Universität weiterstudiert.

Frl. Clara C. Wegener (1914) hat sich den B. Sc. Grad an der Ohio State Universität erworben. Jetzt studiert sie weiter; ihr wurde die Ehre zuteil, als „Research Assistant in the Physiology Department“ ernannt zu werden. Wir gratulieren und wünschen weiteren Erfolg.

Aus Evansville wird berichtet, dass Frl. Margaret Geiss (1915) als Gehilfen des Oberturnlehrers an den Volksschulen der Stadt angestellt worden ist. Frl. Elsa Lauenstein und Frl. Augusta Schmidt unterrichten im 1. Grad, Heinrich Meyer ist Fachlehrer für Erdkunde und Rechnen im 6. Grad. Bei Frau Aron, geborene Gretel Schenk (1905), ist im Juli ein Mädchen eingekehrt. Wir gratulieren.

Herr Henry Jeddloh (1915) hat sich mit Frl. Helen Hohlfeld, der Tochter Professor Hohlfelds, verlobt. Herzlichen Glückwunsch.

Herr G. P. Geissler, der im Jahre 1892 im Seminar studierte, hat kürzlich der Schule einen Besuch abgestattet.

Von den letztjährigen Abiturienten weilt Herr Paul Keyerleber in einem Übungslager, Herr Duwe ist Prinzipal einer Schule in Two Creeks, Wis. Frl. Baechle lehrt in Cincinnati, Frl. Oppitz in Mayville, Frl. Schneider an der High School zu Humbird, Wis., und Frl. Schulz an der High School in Kewaskum, Wis. Frl. Meyer ist am 18. November von Milwaukee nach Lincoln, Nebraska, gezogen. Von dieser Klasse werden mehrere, vielleicht alle, im nächsten Jahre an der Universität Wisconsin weiterstudieren.

Frl. Annie L. Nagel (1912) unterrichtet den 7. und 8. Grad in West Allis, Wis. Frl. Martha Guettler lehrt in Grafton, Wis.

Frau Hans Teschner (Lora Sonnenstedt) (1913) weilte kürzlich in Milwaukee auf Besuch. Sie verlebte manche frohe Stunde im Kreise ihrer früheren Kolleginnen.

Allen Alumninnen wünschen wir viel Glück im neuen Jahr.

IV. Umschau.

Einen beachtenswerten Vortrag hat Herr H. R. Pestalozzi aus Milwaukee vor der Amerikanisierungskonferenz in Milwaukee gehalten. Er meinte, gute Schulen erzeugen guten Amerikanismus. Nicht die Sprache macht den Amerikaner. Viele, die fließend Englisch sprachen, waren alles andere als Patrioten, und umgekehrt haben viele, die in fremden Zungen redeten, sich als echte Patrioten gezeigt. Der Geist macht den echten Amerikaner. Auch die Abendschule kann dieses Ziel nicht erreichen. Nach zehnstündiger, harter Arbeit hat niemand noch Verlangen zum Lehren. „Gebt dem Arbeiter einen Achtstundentag und gesunde Wohnung, gebt ihm genug Lohn, dass er seine Familie ernähren kann, und dann wird er eher willens sein, abends noch zu studieren.“ Die Kinder sollen zur Schule und nicht zur Arbeit, damit sie nicht mit ihren Vätern um Arbeit und Lohn konkurrieren. „Gebt den Kindern die Ausbildung. Das wird Zinsen tragen und 100-prozentigen Amerikanismus.“

Um würdige, bedürftige Studenten zu unterstützen, hat die Universität Wisconsin \$5,000 ausgeworfen. Es sollen 50 Stipendien zu je \$75, und 50 zu je \$25 geschaffen werden.

Die Influenza scheint in der ganzen Welt Einkehr gehalten zu haben. In der Schweizerischen Lehrerzeitung vom 9. November findet sich folgende Notiz: „Die Grippe hindert immer noch den Schulunterricht; stets werden weitere Schulhäuser als Notspitäler verwendet.“ In manchen Bezirken werden den Schülern die Aufgaben durch die Ortszeitungen zugestellt, die sie zu Hause ausarbeiten können. In Zürich beabsichtigten die Schulbehörden, die Schüler gruppenweise zu versammeln und durch Wanderungen zu fördern, allein das Gesundheitsamt versagte die Zustimmung dazu. Die kantonale Handelsschule lässt die Schüler die Arbeiten an die Lehrer zur Durchsicht einsenden.

Ein Alphabet von 39 Zeichen ist von chinesischen Gelehrten erfunden worden, das auf die chinesische Erziehung wohl von grösstem Einfluss sein wird. Die Regierung hat dieses phonetische System gutgeheissen und es wird be-

reits in den Lehrerseminarien gelehrt. Neunzig Prozent der Bevölkerung sind Analphabeten. Das neue Alphabet sollte nach einigen Jahren den Bildungsgrad bedeutend heben.

Als Nachfolger des verstorbenen Präsidenten der Universität Wisconsin, Charles H. Van Hise, ist Dr. E. A. Birge, Dekan der philosophischen Abteilung, ernannt worden. Präsident Birge wird zwei Jahre seines Amtes walten und wird sich dann, als Siebzigjähriger, von seinem Amt zurückziehen. 1875 wurde Herr Birge als Lehrer der Zoologie an die Universität berufen, 1879 wurde er zum Professor ernannt, 1891 wurde er Dekan der philosophischen Abteilung. Er wurde in Troy, N. Y., im Jahre 1851 geboren. Er hat an Williams College, Harvard Universität und in Leipzig studiert.

Die Septembernummer des Atlantic Monthly enthält einen interessanten, wenn auch allzu pessimistisch gehaltenen Aufsatz, betitelt: „Thoughts of a Teacher of German.“

„Five years ago“, erzählt der Verfasser, dessen Namen nicht angegeben wird, „I was a man of acknowledged prestige in our small college campus. I am the same man, with the same principles, the same ideals, but my position is not the same, my attitude toward my work is not the same; the life of it has fallen away.“

I am not a German by birth, not even by close descent. It was in a little Methodist college that I became interested in languages. Later I studied in France and Germany. The interest became a passion. I married a young woman of German parentage, who matched and mated my eagerness in my study. Our student boys and girls, year after year, were to become imbued with what we believed to be German 'Idealismus', industry, simplicity, inspiration, lofty idealism. Everywhere the German atmosphere, and now and then our German Kaffee and Kuchen. The more we planned and studied, the more we loved our work, the more we felt it a mission. The German department had become the strongest in the school.

Then came the war. I entered into the work that September of 1914

with less of spontaneity and elasticity." Nun erzählt er, wie die ganze Arbeit rückwärts ging. Er glaubt nun, dass ein gewaltiger Unterschied bestehe zwischen dem Deutschland, das er seinen Schülern nahegebracht hatte, und dem wirklichen.

"The heart of me passed out of my work. I felt as if the Germans had robbed me of something good and beautiful."

Das Deutsche als Lieblingsfach, dem wir das ganze Herz hingeben, sei nun dahin.

Ein düsteres Bild, aber wir wollen den Mut nicht verlieren. Die deutsche Literatur, das deutsche Lied, die deutsche Kunst sind doch noch immer das, was sie vor dem Krieg waren. Schauen wir nur mutig drein, und neues Leben wird aus den Ruinen steigen.

Die American Defense Society gibt in einem Bericht an, dass vierzehn amerikanische Staaten auf der *Ehrenliste* (!) stehen, weil sie den deutschen Unterricht abgeschafft haben. Sechzehn weitere Staaten beratschlagen über die Abschaffung dieses Zweiges. Nach ein paar Jahren wird man vielleicht von etwas ganz anderem reden als von einer „Ehrenliste“.

Herr L. A. Wilkins, Leiter des fremdsprachlichen Unterrichts an den New Yorker High Schools, scheint seine Ansicht gar rasch zu ändern in Bezug auf den deutschen Unterricht. In einem Aufsatz „*Spanish in the High Schools*“ schreibt er im Juni 1918: „I would not for a moment disparage the study of French or German, nor belittle the treasures which a knowledge of these languages unfolds, but I wish to submit to you the desirability of acquainting our youth with the intellectual achievement of the American continent.“

Einen Monat später, im Juli 1918, hielt er eine Rede in Pittsburgh, worin er sagt: „The German language, the German literature, German art, German universities, German science, German culture, and the entire German civilization have been vastly over-

rated here and in other lands. We have had far too much teaching of German in our schools. It was fast becoming the second language of our nation. And I personally believe that it was taught chiefly for the purpose of furthering propaganda originating in Berlin. We need German, I believe, and only to a limited extent even there, in our colleges and universities. It is fast approaching zero in the high schools and will soon disappear altogether and *should* so disappear from those schools so far as any value it may have for purposes of training and culture.“

Dem soeben zur Ausgabe gelangten Dezember Bulletin der N. E. A. zufolge findet die *nächste Jahresversammlung* der „National Educational Association“ in den Tagen vom 29. Juni bis 5. Juli 1919 in Milwaukee statt.

Herr Carl A. Krause hat in der Oktobernummer des *Modern Language Journal* eine Zusammenstellung der *Literatur über den fremdsprachlichen Unterricht*, soweit diese Arbeiten in Amerika während des Jahres 1917 erschienen sind.

In dieser selben Nummer erschien auch ein interessanter Artikel von Frl. Marian P. Whitney von Vassar College über „*National Ideals and the Teaching of Modern Languages*.“ Der Artikel enthält viel Gesundes. Sie betont den Wert des fremdsprachlichen Unterrichts, auch des deutschen.

In Württemberg will ein *Verein zur Förderung der Begabten* hervorragend begabte junge Leute ihrem zusagenden Beruf, nicht etwa nur den höheren Schulen, zuführen.

Für ein *Erholungsheim* der Berliner Kinder stiftete ein Ungenannter 1 Million Mark.

Mit dem Ministerwechsel im September hat Holland ein *eigenes Unterrichtsministerium* bekommen.

John C. Andresen.

Bücherbesprechungen.

Wm. Addison Hervey (Professor in Columbia University), *Syllabus and Selected Bibliography of Lessing, Goethe, Schiller*. With topical and chronological notes and comparative tables. New York, Lemcke and Buechner, 1918. 148 pp., 8. Stiff paper covers, \$1.00.

Es gewährt mir aufrichtige Freude, noch kurz vor Toresschluss diese wertvolle und gediegene Arbeit hier anzeigen zu können. Das Buch ist das Ergebnis zwanzigjähriger Lehrerfahrung in *undergraduate and graduate courses* und wird schon aus diesem Grunde jedem Lehrer und jedem vorgeschrittenen Studenten an College und Universität äusserst erspriessliche Dienste leisten, dem Lehrer aber vor allem mancherlei Routinearbeit ersparen können. Zwei Seiten Einleitung bringen Anweisungen zur Anfertigung von Aufsätzen, wie sie die Schüler Professor Herveys zu liefern haben; man wird mit den hier gestellten Anforderungen im ganzen einverstanden sein müssen, und dabei kann natürlich jeder Lehrer hier und da nach Gutdünken und eigener Erfahrung ändern. Mit den nötigen Modifikationen lassen sich diese Anweisungen selbstverständlich auch für die Behandlung anderer Schriftsteller als der drei Hauptklassiker der Schule und des College verwerten. Für die Ausarbeitung einer Bibliographie und die Aufstellung von Aufsatzthemen bietet der Hauptteil des Buches eine Fülle von Belehrung im grossen wie im kleinen.

Die erste Serie behandelt Lessing. Voraus geht hier wie auch bei Goethe und Schiller eine bibliographische Notiz, die zunächst die Hauptausgaben der Werke mit den im Texte gebräuchlichen Abkürzungen verzeichnet, nebst Bemerkungen über den Wert der einzelnen Ausgaben; sodann eine kurze Angabe, wo eine vollständige Bibliographie über den Dichter zu finden ist; ferner Information über die Quellen zu Leben und Schaffen, darunter jeweils auch die zeitgenössische Kritik; endlich die Hauptwerke zu Biographie und Kritik. Dann folgt das *Program of Topics*, das für Lessing 25, für Goethe 32, für Schiller 30 Nummern umfasst. Dass dabei nicht nur die Literaturgeschichte, sondern auch

die politische und besonders die Kulturgeschichte die gebührende Behandlung erfährt, zeigt sich an den ersten drei Nummern zu Lessing, die (1) Das deutsche Volk nach dem Dreissigjährigen Kriege 1648-1740 und der Aufstieg Preussens bis zu Friedrichs des Grossen Thronbesteigung, (2) Friedrich der Grosse, der Mensch und der Staatsmann; Vorherrschaft Preussens, (3) Friedrich der Grosse als Kenner und Beschützer der Literatur; Beziehungen zu Voltaire; „*De la Littérature allemande*“ betitelt sind; dann erst folgt unter (4) Lessings Knaben- und Jugendzeit. Zu jedem einzelnen Thema bringt ein Abschnitt in kleinem Druck die Hauptpunkte, die bei der Ausarbeitung zu berücksichtigen sind, sowie in gewöhnlicher Schrift Verweise auf Werke und Schriften, die der Studierende zu Rate ziehen soll. In diesen ausführlichen und genauen Angaben steckt eine Unmasse Arbeit. Jedem der drei Klassiker sind einige leeren Seiten für Anmerkungen und Erweiterungen beigegeben. Die Goethereihe enthält ausserdem eine doppelseitige Tafel zur Entstehung des ersten Teiles des Faust; unter Schiller kommen als dritte Nummer auf fast vollen vier Seiten die übrigen Dramatiker des Sturms und Drangs zu ihrem Recht.

Wer aus dem unübersehbar gewordenen Reichtum an Schriften und Arbeiten über unsere Klassiker eine Auswahl zu treffen hat, wird es nicht leicht allen recht machen. Es muss genügen, wenn die anerkannten Hauptwerke aufgeführt sind und im übrigen die Wahl nicht einseitig geschieht. Verständnissvolle Auswahl des Wichtigsten kennzeichnet Herveys Arbeit entschieden, wie ich mich besonders bei dem Kapitel Schiller überzeugt habe. Dass im einzelnen andere manchmal anders wählen würden, tut dem Werte seiner Arbeit keinen Eintrag. So hätte ich z. B. an Stelle der Boxberger-Birlingerschen Ausgabe von Schillers Werken in Kürschners Deutscher Nationalliteratur entschieden die neue, nur nebenbei genannte historisch-kritische Ausgabe von Güntter und Witkowski vorgezogen, die noch reichhaltiger und weit billiger ist; besonders befremdet es mich, dass die Einleitungen in DNL mit denen Bellermanns

und der Säkular-Ausgabe auf gleiche Stufe gestellt scheinen, und das gilt doch sicher nicht für die auch inhaltlich nicht einwandfreien feuilletonistischen Aufsätze Birlingers. Unter den Briefen Schillers wäre wohl auch die von Werner Richter besorgte Auswahl in der Goldenen Klassiker-Bibliothek zu erwähnen. Warum sind von den Briefwechseln mit Goethe, Körner und Lotte nur die Ausgaben der Cottaschen Bibliothek der Weltliteratur verzeichnet und nicht auch Gräfs und Leitzmanns Ausgabe des Briefwechsels mit Goethe sowie die wegen ihrer trefflichen Einleitung wertvolle Ausgabe Houston, Stewart Chamberlains? vielleicht der Billigkeit halber? Eine Erwähnung des Briefwechsels mit Wilhelm von Humboldt (hierzu die Ausgabe von Leitzmann) finde ich überhaupt nicht, und erst recht vermisste ich die Angabe der von Friedrich Clemens Ebrard aufgefundenen und herausgegebenen *Neuen Briefe Wilhelm von Humboldts an Schiller 1796-1803* (Berlin 1911) mit Humboldts Abhandlung über den Wallenstein. Unter den allgemeinen Werken über das Drama sähe ich gerne das Buch von Hermann Schlag, *Das Drama. Wesen, Theorie und Technik des Dramas*, Essen o. J. (1909) genannt, das gerade zu Schiller viel Beachtenswertes enthält. Erfreut hat mich die Würdigung von Wolfgang Kirchbachs zwar wenig umfangreicher, aber kaum zu überschätzender temperamentvoller Schrift über Schiller als Realist und Realpolitiker, für die ich schon seit Jahren eintrete. Schade, dass F. Schnass' umfangreiche und tiefeschürfende Abhandlung über den Dramatiker Schiller dem Verfasser nicht zugänglich war; sie wird künftig unter den kritischen Werken mit an erster Stelle genannt werden müssen. Unter den Angaben zum Wallenstein, besonders dem geschichtlichen, und der Frage nach seiner Schuld würde ich nachtragen Friedrich Parnemann, *Der Briefwechsel der Generale Gallas, Aldringen und Piccolomini im Januar und Februar 1643* (Berlin 1911), sowie Otto Elsters *Piccoloministudien* (Leipzig 1911), vor allem aber Ricarda Huchs *Wallenstein. Eine Charakterstudie* (Leipzig 1915). Zur geschichtlichen Maria Stuart wären zu nennen Eduard Heyck, *Maria Stuart, Königin von Schottland* (Biele-

feld und Leipzig 1905) und Charlotte Lady Blennerhassett, *Maria Stuart* (Kempten und München 1907). Zur geschichtlichen Jungfrau von Orleans desgl. die Studie von Lady Blennerhassett (in Zobelitz' Sammlung *Frauenleben* (Bielefeld und Leipzig), das in so vielen Punkten schon von Friedrich Hebbels Aufsatz vorausgenommene Buch von Anatole France, und die Schrift von Hans Prutz, *Studien zur Geschichte der Jungfrau von Orleans* (München 1913). Zum Teil die ausführliche *Tell-Biographie* von Franz Heinemann, Bern 1907.

Diese Liste von Addenda zu nur wenigen Themen soll jedoch kein Tadel sein. Zweifelloß liesse sie sich noch viel weiter vermehren; aber zur Aufnahme von Titeln sind die leeren Seiten da. Hervey hat vieles und darum jedem etwas gebracht; die ganze Arbeit des Suchens und Sichtens für einen einzelnen Gegenstand muss aber jeweils der Sonderuntersuchung überlassen bleiben.

Zweckdienlich sind die drei Anhänge. Der erste enthält eine geschichtliche und literarische Chronologie der in unseren Klassikern behandelten Personen und Ereignisse von Sultan Saladin bis zu Voltaire. Der zweite, besonders wertvolle, bringt auf fünfzehn Seiten eine Synchronistik zu Lessing, Goethe, Schiller und gleichzeitigen Ereignissen auf dem Gebiet der politischen und Geistesgeschichte. Der dritte ist eine Liste aller in der Literaturgeschichte bedeutsamen Personen von 1700-1832 mit ihren Lebensdaten.

Es genügt dem Werke zu besonderem Lobe, dass die vielen Zahlenangaben äusserst genau und zuverlässig sind, wie ich an einer Reihe von Fällen nachgeprüft habe. Die äussere Ausstattung ist gut, der Druck scharf und übersichtlich. Hoffen wir, dass das verdienstvolle Buch in den nächsten Jahren einen stetig wachsenden Kreis von Abnehmern finden möge. Wir sprechen damit zugleich auch die Hoffnung aus, dass das Studium des Deutschen wiederum den ihm gebührenden Platz gewinne.

University of Wisconsin.

Edwin C. Roedder.

Ed.
Ber.
Genl.

V

070

5

ci

b

-

09

at

ca

d.
r.
enf.
v
o
R
o
p
cl
b
t
p
st
ca